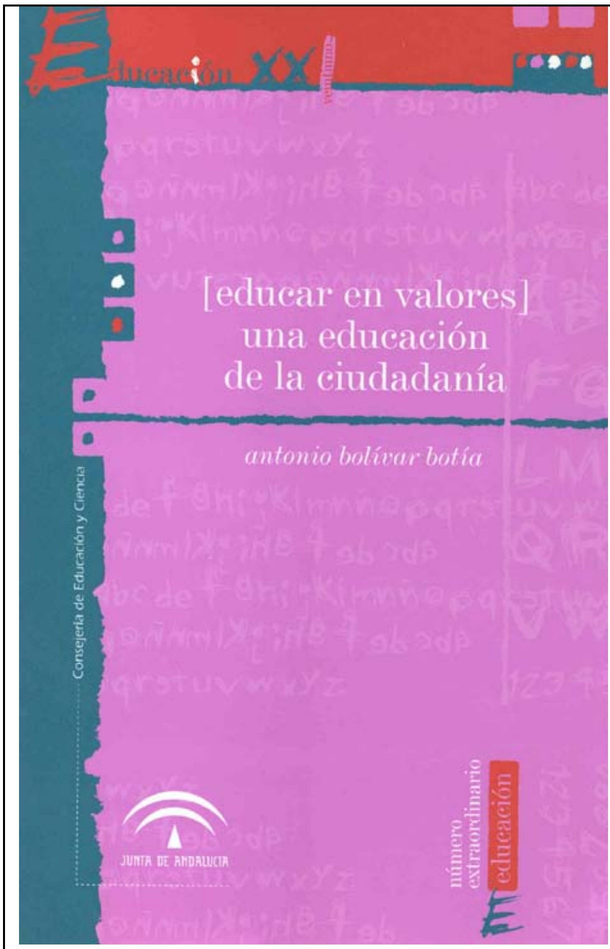


Antonio Bolívar

EDUCAR EN VALORES.
Una educación de la ciudadanía

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía
Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.

ÍNDICE

1.

INTRODUCCIÓN

La educación tiene —entre sus principales finalidades— la integración de los niños y jóvenes en la cultura de un grupo social, lo que incluye la formación cívica en aquellos valores y normas de dicho grupo, y en aquellos otros —propiamente éticos— que sería deseable defender y/o aspirar en nuestro mundo actual y futuro. Dentro de los cuatro pilares de la educación (*aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*) que señala el reciente Informe Delors («La educación encierra un tesoro»), los dos últimos se refieren a que la educación tenga como objetivo prioritario ayudar a comprender a los demás y a convivir en un clima de respeto mutuo, una vez formado el ser propio de cada uno. No cabe una ciudadanía educada si no se cuenta con individuos con criterios propios (autonomía), que por ello no son súbditos, que debe ser conjugada —como condición ética— con la virtud de actuar solidariamente.

Por eso, en sentido amplio, la educación está configurada por las dimensiones conceptuales (*conocer*), habilidades o procedimientos (*hacer*), y por pautas de conducta, normas sociales y valores que posibiliten desarrollarse moralmente (*ser*) y con*vivir juntos*. De hecho, la ordenación actual de la enseñanza señala que todo el currículum, entendido como el conjunto de oportunidades de aprendizaje que ofrece el medio escolar, esté impregnado de los valores morales y cívicos que demanda la formación de una ciudadanía con comportamientos cívicos y responsables. La escuela, para no limitarse a reproducir los valores y actitudes socialmente vigentes, bajo una aparente neutralidad, debe intervenir explícitamente, sin poder delegar —aunque sí compartir— esta función a/con otras instancias. Reafirmar la función educativa de la escuela comprensiva pública es, además, una demanda social ante los problemas sociales que nos acucian al final del milenio.

En los últimos años, en efecto, las diversas instancias sociales han llegado a tomar conciencia de la necesidad de reafirmar la función propiamente educativa de la escuela. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años en propuestas y recursos, tanto por la administración, iniciativas privadas y de grupos renovadores del profesorado, para muchos profesores y profesoras —con razón— se han abierto serias dudas, cuando no desconcierto, sobre cómo poder articular todos los nuevos temas transversales y educación moral y cívica con lo que hasta ahora habían entendido era su labor de enseñar y educar. Esta multitud de propuestas y demandas, a veces presentadas como «novedades» sin situarlas adecuadamente en las prácticas docentes, ha podido dar la impresión de un cierto «cajón de sastre», donde —sin un marco articulador común— parece caber todo aquello que es interesante y actual, creando incertidumbres sobre lo que deba seguir siendo importante, o intensificando el trabajo y tareas educativas en exceso.

Por ello, una de las líneas directrices de este libro es señalar propuestas orientativas sobre cómo integrar la educación en valores y temas transversales en las tareas cotidianas de clase y en la educación conjunta del centro, más allá de las divisiones o enumeración de cuestiones transversales que se puedan establecer. Abogando por el tratamiento educativo de la educación en valores y las cuestiones transversales, tampoco se ocultarán algunos de los problemas sociales y didácticos que tiene su puesta en práctica. El libro se dirige a ofrecer un

conjunto de reflexiones sobre este ámbito educativo, que puedan ayudar a una articulación y encauzamiento de lo que se ha hecho hasta ahora, y —a la vez— contribuya a dibujar líneas de lo que se deba hacer en el futuro inmediato. En último extremo se trata de plantear qué pueda significar educar en valores hoy.

Algunos materiales y propuestas sobre unidades didácticas específicas, sobre los más diversas cuestiones transversales, han podido dar la impresión de una dispersión, difícil de integrar, por falta de espacios y tiempos, en las tareas habituales de la enseñanza. Es preciso subrayar la interrelación entre todos los temas transversales y la educación en valores, y —sobre todo— resaltar, más que su carácter de «novedad», su continuidad con la mejor tradición educativa, siempre dispuesta a responder con una educación abierta a la vida y entorno. Sin embargo, también, hay un conjunto de problemas didácticos, organizativos y sociales en esta integración, que —para una correcta resolución— no queremos silenciar en este texto, en la creencia de que siendo conscientes de ellos se puede tener claro qué atacar para superarlos.

No es posible, ni deseable, que los temas transversales se pudieran convertir en nuevas materias, sobrecargando el currículo escolar; tampoco —por el otro extremo— que la «impregnación» se quede en declaraciones iniciales de los proyectos educativos que, resaltando su importancia, quede diluida en la responsabilidad de todos, sin la suficiente articulación para llevarla a cabo. Las propuestas —en línea con una práctica docente globalizada o interdisciplinar— deben dirigirse tanto a organizar las áreas en torno a núcleos de interés socio–moral, como en dar desde las propias disciplinas una dimensión amplia al propio conocimiento escolar. Como señalaba una normativa (CECJA, 1996): «*Esto supone combinar conocimientos propios de diversas áreas o materias con elementos cotidianos, elementos de interés social y componentes referidos al desarrollo de actitudes y valores*».

La inclusión de los temas transversales debe, entonces, realizarse en el conjunto de actividades educativas del centro e integrados en los contenidos temáticos de cada área. Para no quedar diluidos en las áreas, o como acciones esporádicas, apostar en sentido fuerte por la educación moral y cívica mediante los temas transversales significaría que —en último extremo— la enseñanza de las áreas se realiza por su *funcionalidad en el ámbito social y moral* de la transversalidad (González Lucini, 1994a).

Por ello es muy importante, en primer lugar, que se incardinen en el Proyecto de Centro con un alto grado de consenso y compromiso —no fácil— por parte de los profesores y de la comunidad escolar. El centro escolar puede ser un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita construir principios generales de valor y ejercitar normas de conducta contextualizadas, para ir capacitando al alumno a adoptar un tipo de conductas personales coherentes con esos principios. En este caso, la transversalidad apunta, como se señalará posteriormente, a lo que la mejor tradición educativa siempre aspiró a ser: educar para la vida enseñando. En los contenidos curriculares y en los propios contextos interactivos del aula/centro se vivencian y manifiestan aquellos valores, normas y actitudes en las que razonablemente sería deseable educar, dando a la enseñanza esa otra dimensión que la convierte en educación.

Hablar de «educación *en* valores», que ya ha adquirido un predicamento general, parece suponer que hubiera una educación que es neutra, no valorativa, y otra —como nos proponemos ahora— que es «en» valores. Pero toda acción educativa es ya una actividad cargada de valor, que lleva implícitos unos valores, por lo que puede ser redundante hablar de «educación en valores», si no es porque se quiere resaltar no olvidar la educación explícita de

unos valores educativos, debidamente planificados en conjunción con las restantes áreas y tareas del centro. También, es cierto, que la expresión «educación en valores» quiere ser un concepto más amplio que educación moral. Con esta salvedad, si vamos a seguir empleando esta expresión, es porque sirve para saber a qué nos referimos. Con este motivo, queremos, de entrada en esta introducción, clarificar algunos de los términos más frecuentes que vamos a emplear en este trabajo. Cabe prescindir de ellos en la lectura inicial, y volver cuando se necesite.

***

Valores, actitudes y normas: Relaciones y diferencias

El concepto de *valor* y *valores* tiene una doble significado, dependiente del ángulo desde el que se ha tratado: filosófico-moral y psicológico–actitudinal. En un sentido moral, más objetivo, hace referencia a lo que —por razones justificables— merece ser apreciado, como formas deseables de comportamiento o vida. Desde una perspectiva psicológica, más individual, los valores son marcos preferenciales que orientan e integran socialmente al individuo en el mundo, en sus actitudes y conducta. Los valores pueden tener una fundamentación u origen subjetivo (afectivo–emocional), social (modos de comportamiento social o cultural deseables), o transcender dichos condicionamientos, como proyectos ideales de vida o principios morales.

Este doble ángulo es causa de confusión en los valores y actitudes que aparecen en el currículo. Los valores morales son metas en sí mismas valiosas, con un cierto fundamento objetivo o social, que pueden ser justificados en función de criterios morales o patrones sociales aceptados; psicológicamente —por el contrario— tienden a convertirse en «valoraciones»: expresión subjetiva de determinadas creencias, actitudes o preferencias. Así no es lo mismo «ser solidario con individuos o grupos que padecen sufrimiento e injusticia por el desigual reparto de recursos» o «tolerancia y respeto ante opiniones ajenas», que «valorar los minerales y rocas como...» o «valoración de la utilidad de los sistemas de representación espacial en actividades cotidianas».

Si bien ambas dimensiones pueden/deben ser objetivos educativos, se mueven —tanto en su fundamento como en los procesos de enseñanza y evaluación— a niveles completamente diferentes. Las valoraciones son expresión subjetiva de sentimientos que gustan o se reprueban, los valores no están al arbitrio del gusto individual, en cuyo caso tendría poco sentido su enseñanza. Aprender a valorar no puede consistir en emitir un juicio individual, en cuyo caso tiene poco valor su enseñanza («de gustibus non dispuntandum est», sobre gustos no hay disputas, dice un lema latino), sino en ayudar a tener criterios propios justificables. Más allá de los gustos o valoraciones individuales, hay valores morales no relativos (por ejemplo, justicia, igualdad, libertad, etc.) ni puramente subjetivos (objeto de mera opinión), con los que nos identificamos colectivamente, que se deben hacer valer para todos. Además, es evidente, aún cuando sean prioritarios, no todos los valores (y su expresión en las actitudes correspondientes) son morales, hay valores estéticos, tecnológicos o del propio conocimiento, que también han de ser objetivo de la educación.

Las *actitudes* —en general— son predisposiciones, adquiridas en el curso del aprendizaje, que impulsan a manifestarse de formas determinadas ante los objetos o situaciones. Suelen tener en su base algunos valores y creencias (aspecto cognitivo) y,

además, conllevan factores afectivos (sentimientos positivos o negativos) con un carácter motivacional, y tendencias a actuar (elemento comportamental). Así, una persona tiene una actitud positiva hacia algo cuando siente cierto impulso a actuar o percibir favorablemente el objeto de la actitud. El individuo suele dar una respuesta preferencial hacia aquel objeto favorable de la actitud. Justo por el papel dinamizador que desempeñan (se suele tender a conocer aquello hacia lo que se tiene una actitud positiva y a no prestar atención a los objetos, situaciones o personas asociadas a elementos negativos), se convierten en objetivo de la enseñanza y aprendizaje. Es importante, por eso, generar actitudes positivas en los alumnos hacia los contenidos de la enseñanza. Pero desde esta perspectiva, los contenidos actitudinales se asimilan con lo que se ha llamado motivación o interés por la materia de enseñanza. Desde otro ángulo, más sustantivo, hay actitudes y valores propios del modo de actuar en un campo del saber, o defendibles en la convivencia social, que también debían formar parte de los contenidos de enseñanza.

Las *creencias*, a este nivel, podemos considerarlas como el componente cognitivo que está en la base de los valores y actitudes. Las creencias son principios de representación del mundo, que se suelen expresar por medio de opiniones, teniendo las actitudes un carácter más general y estable (conjunto de creencias que configuran tendencias básicas). Las actitudes suelen presentarse como conjuntos sistemáticos de creencias, valores, conocimientos, expectativas, etc., que están organizadas y cuyos componentes tienen, en una personalidad integrada, una congruencia o consistencia entre sí. Como componente cognitivo las creencias representan lo que una persona suele considerar como verdadero/falso, bueno/malo, deseable/indeseable. De este modo una creencia positiva hacia algo implica una actitud congruente positiva también, y cuando hay una incongruencia entre actitudes y creencias (*disonancia cognitiva*) el sujeto tiende a reducirla, ya sea cambiando la actitud o modificando sus creencias. Por eso, un modo de modificar las actitudes iniciales es hacer explicitar las creencias previas e intentar cambiarlas con nuevos conocimientos.

A un nivel más específico, las *normas* son reglas o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer o no. Toda norma presupone algún tipo de enunciado o principio valorativo, del que deriva y al que se puede acudir para dar razón de ella. Por eso mismo, no aceptar dicho valor o principio implica discutir la norma en cuestión. Frente a los valores que suelen ser fines en sí mismos y guardan una cierta independencia de las situaciones específicas, las normas —por lo general— son medios o instrumentos para conseguir determinadas metas, especificando lo que se debe o no hacer en unas circunstancias concretas. Además, las normas tienen un carácter más externo o institucional (vienen dadas en cuanto miembro de una institución), mientras que los valores son los que interpretan y dan sentido a las normas prescritas. Un mismo valor puede generar diversas normas, dependiendo de los contextos y áreas a que se aplique; y una misma norma puede —a su vez— ser la concreción de diversos valores. Frente a su posible arbitrariedad, es importante en su enseñanza destacar y justificar el valor que fundamenta una norma, siendo este valor el que aporta legitimidad, sentido y fuerza a las normas. Su carácter definitorio —por tanto— es la referencia a: (a) patrones específicos de conducta; (b) referencia a situaciones determinadas o concretas («¿Qué hay que hacer —está prescrito— en esta situación?»); y (c) suelen tener una carácter coactivo, impositivo. Cuando se comparte el valor que la fundamenta, pierde el carácter arbitrario (imposición exterior basada en la fuerza o poder) para convertirse en una aceptación interior y libre.

Se suele mantener que hay una relación de dependencia o subordinación entre *valores, actitudes y normas*. En primer lugar, se entiende que los valores son el fundamento

último tanto de las actitudes como de las normas. Las actitudes dependen —o tienen su fundamento— en los valores, como proyectos más globales, siendo manifestación o expresión de un valor. Por su parte, se diferencian frente a las normas (reglas de conducta en determinadas situaciones) por ser principios normativos (solidaridad, respeto a las personas, etc.) aplicables en cualquier momento o situación, es decir con un carácter más general. La referencia de las normas a contextos específicos o institucionales las diferencian de los valores (más independientes de los contextos) y de las actitudes (tendencias o predisposiciones a actuar).

Desde el ángulo moral, *las actitudes dependen y son expresión de los valores*, que se sitúan a un nivel superior en la estructura cognitiva; mientras que —desde un enfoque psicológico— los valores serían la expresión individual (valoración o apreciación) realizada en función de determinadas actitudes previas. No es lo mismo considerar las actitudes como expresión de determinados valores (principios normativos), que —en un tono más subjetivista— son disposiciones internas para valorar de modo favorables o desfavorables una situación, hecho o persona. Pero, en uno u otro caso, de lo que no cabe duda es que hay una fuerte relación de congruencia entre actitudes y valores: Toda actitud está relacionada con unos valores, o —mejor— todo valor implica unas actitudes. Precisamente las actitudes más centrales en una persona son aquellas que están más enraizadas en su sistema de valores. Así una actitud desempeñará un papel más o menos central en una persona, según el grado de vinculación que guarde con un sistema de valores. Por ello es tarea educativa contribuir a que las actitudes sean coherentes con el sistema de valores que mantiene una persona y con los motivos que le impulsan a actuar.

Educación moral, ética y cívica

La moral es el conjunto de normas (implícitas en su mayor parte) que una sociedad tiene, o considera válidas, para vivir en común. En ese sentido, incluye —en primer lugar— el comportamiento cívico, que hay o —como aspiración— debía haber. Pues el civismo es, de hecho, como dicen Camps y Giner (1998), el nombre de una moral laica, compartible por todos los que, independientemente de sus creencias, participan en la vida colectiva. La moral es, por tanto, el conjunto de comportamientos que tiene un individuo o, mejor, un grupo social. Y, desde esta perspectiva, algo es moralmente correcto en cuanto que se ajusta o concuerda con los valores o normas morales mayoritariamente vigentes o deseables.

Desde la modernidad, la moral social y cívica no se fundamenta, o es independiente de, en la religión. No obstante en España, en la medida en que durante mucho tiempo la moral ha ido unida a la religión, todavía perviven determinadas reticencias a hablar de «educación moral» en la escuela pública, prefiriendo —por eso— a veces emplear los giros «educación ética», «cívica» o, en el giro actual, «educación en valores». En Francia, donde —por su tradición laica— la educación moral ha sido independiente de la religión, Freinet (1975) podía reclamar la necesidad de la educación moral y cívica. Conviene, pues, sin reparos, reapropiarse el término «educación moral» como la que se imparte o promueve en la escuela pública, siendo la moral religiosa aquella que practican determinados creyentes en el ámbito privado, aunque la escuela pública pluralista deba respetar. Así, de hecho, se emplea en el contexto internacional el término («moral education»).

La *Ética*, como reflexión crítica de segundo orden sobre los valores o comportamientos previos, pretenden proporcionar razones que justifican o no las acciones,

comprender y analizar los comportamientos morales. En este sentido, la moral es el objeto que estudia la disciplina de la Ética. Ésta pretende explicar, desde patrones de generalidad o universalidad, la experiencia moral humana. Ha existido, no obstante, una oscilación entre describir los hechos morales (ética «descriptiva»), y proponer modelos o ideales de vida deseables (ética «normativa»), cuya función es señalar cómo hay que actuar moralmente. De hecho, no hay oposición entre una y otra: analizar la moral vivida o vigente conduce a señalar qué formas serían más justificables o deseables. En propiedad, entonces, «educación ética» o, mejor, «enseñanza de la Ética» se refiere a una reflexión filosófica sobre la moral, a partir de los contenidos, teorías y modos de razonar procedentes de la filosofía moral.

La *educación cívica*, en sentido estricto, pretende desarrollar las actitudes y normas consideradas válidas y necesarias para la convivencia. La educación moral pretendería el desarrollo hacia la autonomía, más allá de los normas convencionalmente establecidas, en función de unos principios éticos universales. En ese sentido la educación moral se asentaría sobre una primera educación cívica. Pero, por ello mismo, en la edad escolar la primera educación moral comienza con el civismo. La formación de una ciudadanía se convierte en el objetivo prioritario de la educación, sabiendo que con ello estamos formando a personas con un mayor desarrollo moral. Como señalaba Freinet (1975, 14): «por cuestión de método, hemos procurado distinguir en este estudio entre *educación moral* y *educación cívica*. Pero en la práctica los dos temas se confunden muy a menudo. En la actual coyuntura un individuo no puede ser realmente moral si no es al mismo tiempo un buen ciudadano, y, por otra parte, el miembro consciente de una comunidad social es necesariamente moral».

A este respecto, conviene señalar, que la educación en determinados valores (ambientales, paz, salud, consumo responsable, etc.) que se deba hacer, tiene que asentarse —en primer lugar— sobre la formación y *educación cívica*. El civismo de los ciudadanos comprende todo aquello que hace posible una convivencia en el espacio público. Se suele, con razón, señalar los déficits que arrastramos en España en este terreno. Enseñar a respetar y a conservar los bienes que son comunes, es decir públicos, por ser propiedad de todos, es una de las primeras bases del civismo. Como comentan Victoria Camps y Salvador Giner (1998: 135): «que el civismo y la cooperación son imprescindibles para mejorar la calidad de la vida es demasiado obvio. Se trata, en definitiva, de cuidar y conservar lo que no es patrimonio de nadie en privado porque es esencialmente público. No hay leyes ni políticas que consigan ese objetivo si no cuentan, al mismo tiempo, con la buena voluntad de los ciudadanos y con su connivencia».
***

Por último, el problema de educar en valores hoy no concierne sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. Por eso este libro, dirigido en primer lugar al profesorado de los centros educativos andaluces, pretende también que sea leído y debatido por los padres y otros agentes educativos. Sin su compromiso y acción conjunta la educación moral de la escuela siempre estará abocada a fracasar o, cuando menos, a tener efectos menos perdurables.

Durante los últimos años, con motivo de la demanda de información sobre esta temática, he trabajado con distintos colectivos de profesores e impartido cursos para el profesorado. Esto me ha forzado a ir reelaborando algunas de las ideas expuestas en anteriores libros (Bolívar, 1992, 1993, y 1995) y trabajos, cuyo fruto es este texto. El intercambio de ideas y diálogo con tantos profesores y maestros/as, así como con otros colegas preocupados por estas mismas cuestiones, han determinado (y estimulado) mucho de

lo que aparece en las páginas que siguen. En cierta medida este período de maduración me ha llevado, por una parte, a ser más consciente de los problemas que tiene una educación en valores; por otra, a conectar con las demandas reales de los profesores. Agradezco, finalmente, a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía el encargo de dar forma escrita a estas ideas, por la confianza depositada, así como las observaciones realizadas al primer manuscrito, que han contribuido en gran medida a mejorar esta versión final.

2.

LA TAREA DE EDUCAR CIUDADANOS HOY

Al determinar como objetivo básico de la educación el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos, como hace la LOGSE, se pretende reafirmar el papel educativo de la escuela, haciendo una apuesta decidida por una educación abierta al entorno, que contribuya a formar personas competentes de «*asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos*». Además de enseñar los conocimientos e instrumentos conceptuales para comprender el mundo, los centros educativos tienen que ser escuelas de ciudadanía, en un demanda social creciente, de formar a «personas capaces de vivir y convivir en sociedad, personas que sepan a qué atenerse y cómo conducirse» (MEC, 1994) que, haciendo uso de sus derechos, hagan frente también a sus responsabilidades. Los contenidos de la educación para las nuevas generaciones, al final del milenio, deben ser redefinidos para incluir —además de la dimensión cognitiva— aquellos aspectos socioculturales y axiológicos, estimados necesarios para la formación de la ciudadanía actual y futura. Como señala la LOGSE, ya desde el inicio del preámbulo,

> «El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad».

Estos propósitos se inscriben en una tendencia general en los países europeos, en la teoría educativa, y en la propia conciencia social, de recuperar una ética civil y virtudes públicas en la formación de la ciudadanía: *«en la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades»*, señala el mismo preámbulo. Las tendencias actuales en filosofía moral, corrigiendo el individualismo ilustrado, reivindican la dimensión comunitaria de la vida, en unos comportamientos cívicos de solidaridad y cooperación social que sean expresión de una conciencia moral compartida. Una ciudadanía activa es condición necesaria para una profundización democrática. La vinculación a la comunidad más próxima donde vive, no debe impedir estar abierto —al tiempo— a todos los humanos, en una ciudadanía del mundo.

Contribuir a la formación de ciudadanos con una comportamientos cívicos y responsables es considerar como objetivo de la educación capacitar a los futuros ciudadanos, conjuntamente, tanto a ser individuos *autónomos* como a vivir con aquellas virtudes *cívicas* necesarias para participar en una sociedad compleja. Y es que, como dice Pérez Tapias (1996: 35), «La democracia es el sistema político que menos puede desentenderse de la educación de los individuos, pues requiere que éstos actúen como ciudadanos, es decir, como sujetos responsables notablemente interesados por la cosa pública». La dimensión cívica es un componente necesario de cualquier acción educativa y del proceso de socialización cívico–política. El cultivo y promoción de las virtudes, conocimientos y hábitos necesarios para la participación política y convivencia social es un objetivo imprescindible en la educación pública.

Asistimos actualmente a un renovado interés por una teoría de la *ciudadanía* (Bárcena, 1997; Cortina, 1997), como base para una educación cívico–política y de la propia convivencia ciudadana. Desde esta perspectiva, en último extremo, la educación en valores se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades que entraña pensar y actuar teniendo presente la perspectivas de los otros (actuales o futuros). Y en ese sentido se conjunta la educación en valores y la educación cívica: *cómo se ha de vivir en un mundo compartido con otros*. El objetivo de toda educación cívica es capacitar a los sujetos con la «habilidad para ver cosas no sólo desde el punto de vista personal sino también según la perspectiva de todos los que están presentes» (Arendt, 1996, 233). A esto apuntan los llamados «temas transversales»: unos ciudadanos con unas virtudes cívicas que les hacen responsables —poniéndose de lugar de los otros— en todo aquello que concierne a la vida pública o común.

A este respecto es preciso recordar que cuando surge la escuela pública, en la segunda mitad del siglo pasado, tiene como principal función la formación de la ciudadanía, en unos contenidos de socialización que posibilitaran la integración y cohesión política; y que no podían cumplir instituciones religiosas o privadas. La herencia ilustrada de la obligación del Estado de dar a los ciudadanos una formación común, base del sentimiento de comunidad nacional, ha coexistido con la libertad para elegir particulares visiones de valores. No obstante, en la medida en que algunas de estas ideas ilustradas están en retroceso, también la escuela está pasando de ser una "institución identificadora" (que contribuye a forjar la propia identidad personal y nacional) a ser una institución "de servicios", que ofrece, dentro del mercado, un servicio más (como la salud) a elección por los potenciales clientes. En este contexto resulta, más necesario aún, reivindicar la función de la educación pública.

El Estado, en tanto que representante de la sociedad, asume el reto de proporcionar una educación básica común a toda la ciudadanía. Defender el valor de la escuela pública significa que es portadora de un potencial democrático, que la hace preferible —por sus valores generalizables— para toda la ciudadanía. Lo público puede garantizar, por definición, mejor que lo privado, políticas de discriminación positiva que favorezcan a los sectores más desfavorecidos y marginados. El valor de la igualdad exige hoy también ser respetuoso con la diversidad sociocultural y diferencias específicas. Igualmente, preservando los principios establecidos en la Constitución, la educación pública es laica, no laicista ni opuesta a la Religión, pero sí independiente de una cosmovisión religiosa. Se trata, por el contrario, de educar en valores cívicos y éticos comunes a todos los ciudadanos.

La formación para la ciudadanía, por otra parte, es un largo proceso que comienza con la socialización primaria en la familia y en las etapas iniciales de la escolaridad, con la internalización de actitudes, hábitos y comportamientos propios del grupo social. La formación para la ciudadanía se completa (Puig, 1996) creando los contextos educativos en el aula y centro que posibiliten debatir los problemas relevantes de la comunidad (escolar y social), promoviendo el desarrollo moral e intelectual del alumnado, y cultivando el conjunto de valores, normas, modelos y virtudes deseables en una sociedad. Por eso, este modelo de ciudadanía incluye también, con un sentimiento de solidaridad y responsabilidad, la capacitación para hacer frente problemas sociales actuales y futuros (medio ambiente, salud, convivencia, consumo, igualdad entre sexos, multiculturalidad, etc.).

Por otro lado, plantearse el papel de la escuela y el sentido de la educación, al inicio del tercer milenio, significa —entre otras cosas— darse cuenta que, como dice el propio preámbulo de la LOGSE, que en la sociedad del futuro, configurada como una sociedad de la

información y del saber, *«la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de la información y conocimiento, pero adquirirá aún mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos»*.

Esto implica repensar, en el doble plano, el papel educativo de la escuela en la transmisión de conocimientos y, por lo que nos importa aquí, retomar en toda su relevancia la educación en valores y actitudes, sin relegar dicho aprendizaje a una tarea individual de cada alumno y alumna, ni poderlo dejar —como en otros tiempos— a la exclusiva responsabilidad de la familia. Hoy, cuando la escuela está perdiendo la función de agencia hegemónica de distribución de conocimientos, y —sobre todo— ante los «déficits de socialización» que acusan los escolares, por la creciente renuncia/pérdida de otras instancias socializadoras a su papel educativo, es preciso entender la acción educativa en su sentido genuino, que incluye como una parte esencial la dimensión de valores y actitudes. De ahí que se hable de contenidos actitudinales, temas transversales o finalidades educativas del Proyecto de Centro. Pero, si bien parece una *necesidad* que la escuela comprensiva pública reafirme su papel educativo en la socialización de la infancia y la adolescencia en un mundo heredado de valores; hay también —sin duda, como se señala después— graves *problemas* (no sólo didácticos, sino sociales) para ejercerla de forma compartida.

La educación, desde la modernidad, ha pretendido ser una educación para la vida en su sentido más amplio (y no sólo de lo que es de utilidad inmediata), no siendo ajena a los problemas sociales que viven/vivirán los alumnos y alumnas. Por eso mismo, reafirmar la función educativa de la escuela, no es sino recoger lo que la mejor tradición educativa siempre tuvo claro: una enseñanza sin propósito moral no es educación. Como en su momento reivindicaba Freinet (1975: 12) «es necesario devolver al hombre la conciencia y el prestigio, hacer vibrar en él las cuerdas que la escuela ha descuidado totalmente, sin las cuales nuestro fracaso no cesará de acrecentarse. Desde el punto de vista cívico nos falta forjar al ciudadano consciente de sus derechos y de sus deberes, que sepa jugar su papel esencial como miembro activo de una sociedad democrática».

Pero también es verdad que, bajo un positivismo (la moral no es algo objetivo) y una herencia liberal (las creencias y decisiones morales son privadas de cada uno, con tal de que no atenten contra las de los demás), o una autonomía moral (que sólo es una fase superior —no inicial— del desarrollo moral), la escuela pública —en mayor o menor medida— ha relegado la educación en hábitos, actitudes y valores, pensando que cada alumno podría aprender por sí mismo lo bueno o malo, o en cualquier caso eran tareas de otras instancias (especialmente la familia). Que hay una demanda social en este sentido es evidente tanto por el incremento de problemas de comportamiento y convivencia manifestados por algunos jóvenes, como por la necesidad de educar en un conjunto de valores contrapuestos a los aún vigentes (tolerancia frente a actitudes racistas o xenófobas, educación ambiental para afrontar los problemas ecológicos, paz cuando siguen dominando actitudes y relaciones violentas, igualdad entre sexos ante la pervivencia de disciminaciones, interculturalidad para la convivencia de la diferentes culturas, consumo responsable *versus* al consumismo indiscriminado, en fin, actitudes solidarias con los excluidos, etc.), que nos preocupan en este final de siglo, y a cuyo aprendizaje la educación debe contribuir.

Pero la labor educativa no puede subordinarse sólo a una función preventiva de problemas. Sin desdeñarla, e —incluso— siendo inexcusable en determinados momentos o contextos, su éxito o no en este terreno no sería el criterio para juzgar el valor de la acción

educativa desarrollada. Si se ha de educar en valores no puede justificarse instrumentalmente (como medio para corregir/solventar esos problemas), es —más bien— porque hay valores, presentes en «formas de vida» humanizadoras, que son intrínsecamente educativos y capaces de dar un sentido a la vida, por lo que se ha de educar en ellos.

En fin, el espíritu más innovador de la LOGSE, además de otorgar un relevante papel a los centros y profesores, es apostar por una educación entendida en su función más genuina, como un magno programa de educación en valores. Dejar abiertos espacios curriculares para que los equipos docentes puedan articular su labor educativa, de acuerdo con su contexto de trabajo, puede —en efecto— posibilitar nuevos modos de *hacer escuela*. En este sentido, los equipos docentes tienen que plantearse cuál es la cultura relevante que merece ser seleccionada y enseñada en los centros escolares, tanto porque dichos conocimientos escolares sean educativos en sí mismos (dimensión de educación moral y cívica, o de una educación para la vida no limitada a la academia), como porque induzcan a un planteamiento global e integrador de los procesos de enseñanza–aprendizaje. La introducción de los temas transversales y educación en valores abren resquicios por los que los docentes más comprometidos con el cambio educativo puedan realizar experiencias innovadoras.

Se trata de abogar por una *escuela abierta a la vida* donde, sin relegar los contenidos de las áreas, éstos sean también relevantes por su repercusión en la vida escolar y social de los alumnos. Más que organizar el currículo para que recoja todos problemas sociales, se trata de ir hacia una *escuela integrada en el medio* («impregnar» es, también, una escuela «empapada» de dicho contexto social), con un currículo orientado a la comunidad, abrir la escuela a aquellos entornos sociales en los que la educación debiera incidir, proporcionando tanto claves para comprenderlos como aplicación funcional a los contenidos escolares.

Pero para no hacer de esta educación una «isla», que quede absorbida por los valores dominantes fuera, requiere una *comunidad* que pueda inducir un proceso de socialización moral congruente. No es posible ignorar el protagonismo de los otros agentes formativos que, en ocasiones, actúan en contra o, cuando menos, merman el potencial educativo. Por eso, en lugar de limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trataría de crear «entornos de ambientalización» de la transversalidad en el centro escolar, como acción conjunta compartida, pero también —mediante su implicación— en la comunidad en la que se vive y educa. La educación moral y cívica requiere la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. Sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) cabe con sentido una educación moral, en prácticas del bien socialmente reconocidas. Sin la recuperación de un sentido comunitario de la vida, y el lugar de la educación dentro de ella, no será completa la acción educativa en este ámbito.

Por todo lo anterior, si se ha de educar para la vida y en valores, no puede ser justificado sólo porque ahora lo prescribe la normativa reguladora de la enseñanza. Es una tarea esencial en la función educativa. De hecho, históricamente, cualquier movimiento de renovación pedagógica —desde Rousseau a Freinet— ha reivindicado que la escuela deba primariamente educar para la vida, sin limitarse a enseñar conocimientos («non scholae, sed vitae discimus», dice un viejo lema). Más bien, la LOGSE y los desarrollos curriculares posteriores vienen a recoger las ideas y experiencias desarrolladas por los movimientos de renovación pedagógica desde comienzos de siglo hasta las últimas décadas. El interés de las propuestas curriculares actuales estaría en contribuir a replantear el sentido último de la

acción educativa, y resituar la función de la escuela en nuestro tiempo, en que ha dejado de ser la agencia hegemónica de distribución de conocimientos y actitudes, y el papel de los maestros/as y profesores en esta coyuntura finisecular.

Las metas comprehensivas de la LOGSE apuntan prioritariamente no a que todos los alumnos alcancen los mismos objetivos cognitivos (de hecho se reconoce la necesidad de una adaptación curricular según contextos e individuos), sino —más básicamente— aprender a vivir juntos y compartir unos valores comunes, al margen de las diferencias sociales que perviven en nuestra sociedad. Una escuela comprensiva exige un curriculum orientado a los problemas, necesidades e intereses de la comunidad; lo que implica abandonar el individualismo a que nos han llevado pedagogías centradas en el individuo, así como conjugar los aspectos intelectuales del curriculum académico con un curriculum integrado e interdisciplinar. Por eso se amplía el currículum de modo que incluya aquellos conocimientos, habilidades y valores necesarios para la vida social.

La educación para la convivencia, en unas relaciones sociales basadas en la cooperación, diálogo, solidaridad y respecto mutuo, se convierte en el objetivo último de la educación. En estos casos, los docentes son conscientes de las contradicciones inevitables del ejercicio cotidiano de la tarea educativa de la escuela, al tener que irse construyendo dialécticamente entre reproducir los actitudes e ideologías vigentes, como inevitable función socializadora de la escuela, e inducir un sentido crítico y liberador para una autonomía moral. Sin la recuperación de un sentido comunitario de la vida, y el lugar de la educación dentro de ella, no es del todo posible una acción educativa en este ámbito. Algunos de estos problemas los vamos a plantear en el capítulo que sigue.

3.

«¿PARA QUÉ EDUCAR?»: NECESIDAD Y PROBLEMAS DE EDUCAR EN VALORES

Resulta pertinente cuando no forzado, en nuestra actual coyuntura, repensar el papel educativo de la escuela. «¿Para qué educar?» se ha tornado problemático: La función tradicional se cuestiona y el futuro —cuando se divisa— no parece claro cómo afrontarlo. Juan Carlos Tedesco, en un buen libro (*El nuevo pacto educativo*) sobre el tema, afirma: La actual crisis educativa *«ya no proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia dónde efectivamente orientar sus acciones»*; añadiendo, *«la profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir».*

No se trata ahora de la vieja cuestión de los fines últimos de la educación, ni de cómo se llevan a cabo más eficazmente los objetivos educativos previamente programados. Más internamente estamos ante el reto de cómo la escuela pueda responder al tipo de educación que se demanda: se cuestionan los propios objetivos de la escuela, se le piden cosas contradictorias, se transfieren funciones que antes eran de la familia, estamos repensando dimensiones dejadas en el camino que, si no se recuperan debidamente, pueda dejar de tener sentido educar. A esto se añade que, si bien hay una insatisfacción con el modo como la escuela está formando a las futuras generaciones, no contamos con un consenso acerca de cuáles debían ser los fines alternativos.

La educación en valores y temas transversales concentra y es expresión de estos planteamientos. Por eso mismo, demandar que todo el currículum y la acción conjunta del centro esté impregnado de valores morales y cívicos, siendo —en nuestro momento— una apuesta *necesaria*, y —en muchos casos, ineludible— es, sin embargo, *fuertemente problemática*, entre otras por estas razones:

(a) La institución escolar se encuentra —en nuestro presente— situada con una *debilidad estratégica* para formar ciudadanos responsables, tolerantes, solidarios y autónomos. Diversos factores, entre ellos esas «otras escuelas» que son los medios de comunicación, han erosionado su capacidad educativa, lo que la hace especialmente *vulnerable* al contexto social.

Así, cuando se reconoce que esta tarea no puede ser exclusiva de la escuela y de sus maestros y profesoras, para no atribuirles una responsabilidad que no les pertenece en propiedad, paralelamente se está requiriendo compartir esta función con la implicación directa de los padres y de la llamada «comunidad educativa». Por eso, para no cargar a la escuela con nuevas responsabilidades que incrementen la insatisfacción y culpabilidad, la demanda de educación en valores debe también servir para que los docentes —recogiendo, sin renuncia, la importante labor que en este terreno les corresponde— recuerden a los demás agentes educativos y socializadores lo que no deben olvidar: que es siempre una tarea

compartida, y que no cabe pedir a la escuela que resuelva del todo aquello de lo que ellos se inhiben o rehuyen. De lo contrario, estaríamos conduciendo la situación a que, si en otros momentos se criticaba al sistema escolar por no adecuarse al mundo laboral, ahora una forma de responsabilizar a la escuela de nuestros nuevos problemas es decir que la escuela no educa suficientemente bien.

(b) La demanda de educar en valores y actitudes ha de ser debidamente contextualizada, para que no quede como un discurso que contribuye a «quedar bien», ocultando el origen de los verdaderos problemas y —por ello mismo— los ámbitos (no sólo escolares) donde deba tener su resolución.

La apelación a que la escuela eduque en dichas dimensiones no puede, entonces, convertirse en un recurso instrumental por el que se delega en los centros educativos determinadas demandas y aspiraciones sociales que, en realidad, tienen su origen y lugar en un contexto social más amplio (extraescolar), por lo que también debe ser acometidos en estos otros ámbitos sociales e instancias más poderosas (medios de comunicación, estructuras de participación política, valores familiares, etc.), acometiendo acciones paralelas. Si no se desea generar expectativas sociales infundadas de que todos los problemas se van a ver resueltos con la sola acción educativa, dejando a los docentes con una grave responsabilidad, se debe implicar (también por los propios centros escolares) a estos otros agentes sociales (y educativos).

La capacidad educadora y socializadora de la familia, desde hace tiempo, se está eclipsando, sufriendo una fuerte erosión los procesos socializadores, por lo que la tarea educativa acumula aspectos que antes podían quedar relegados. Pero ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los exclusivos agentes de cambio social y moral, al menos la familia y los medios de comunicación (particularmente la televisión) desempeñan un importante papel educativo en este ámbito. Ni se puede cargar a la escuela con toda la responsabilidad educativa, ni echar todos los males a la familia o televisión. Empezar a arreglar los asuntos es intentar, cada uno en su ámbito, implicar a otros en la tarea educativa.

(c) Siendo, entonces, conscientes de los *graves problemas didácticos y sociales* que tiene, en las actuales condiciones sociales y realidad interna de los centros, llevar a cabo una educación en valores; se requiere —para empezar— un amplio apoyo en materiales y acciones formativas de los profesores, rediseñar los espacios organizativos y laborales en los centros para llevar a cabo las acciones colegiadas que se proponen, y —más prioritariamente— *dignificar socialmente la función docente y de la escuela*, tan falta de reconocimiento y apoyo social en los últimos tiempos, sin cuya autoridad moral su mensaje y tarea no será del todo creíble.

Estos nuevos propósitos del currículum deben conexionarse con la realidad interna de los centros, el desarrollo profesional de los profesores y con la función social de la escuela. De lo contrario, se podría acentuar —paradójicamente— la propia insatisfacción con el sistema escolar, y —en primer lugar— con sus profesores y profesoras, lo que —en de ningún modo— es el mejor camino para el compromiso y la mejora. La insuficiencia de la sola acción escolar para una educación ético–cívica, si queremos ir lejos, exige actuar paralelamente en esos otros campos e instancias. No se puede acudir a los centros educativos

con una misión de «apagafuegos», imposible de satisfacer.

3.1 Necesidad de educar en valores

Es manifiesta —como se señalaba— una cierta demanda en formación tanto en hábitos o actitudes, como en un conjunto de valores (civismo, educación para el desarrollo, paz, convivencia intercultural, educación ambiental, salud, igualdad entre sexos, etc.), que nos preocupan en este final de siglo. Un cierto diagnóstico —compartido por el profesorado, la comunidad escolar y la propia administración educativa— apunta a que, por diversas razones, en las últimas décadas la escuela no ha incidido suficientemente en esta dimensión educativa. El profesor (no maestro), experto y profesional, que dibujó la LGE (1970), más una cierta confusión entre tolerancia y ausencia de normas, entre otros, ha llevado a una situación que es preciso repensar. Se empieza a estimar si no se han dejado demasiadas cosas en el camino (autoridad moral, disciplina educativamente entendida, etc.), sin las cuales —sencillamente— no es posible educar (Savater, 1997). Como recientemente volvía a recordar Victoria Camps (1996): *«Si educar propiamente es enseñar a los individuos a ser autónomos, es imprescindible que nos liberemos de escepticismo y pongamos un mínimo orden en nuestras creencias. Para que alguien llegue a ser autónomo hay que enseñarle cosas: hay que enseñarle a querer un mundo, unas relaciones sociales y personales, y a despreciar lo que creemos que no vale. Es preciso crear hábitos y costumbres, formar el gusto a fin de que acabe apeteciendo lo que consideramos bueno y repugnando lo que nos parece malo».*

Los valores en educación son, pues, ineludibles. Una educación libre de valores, como aspirar a ser «objetivo» o «neutral», además de ser prácticamente imposible o indeseable, es una contradicción en los términos. Cada acción educativa se sostiene en función de que asume, implícitamente, que algo merece ser enseñado/aprendido. En cada acción o enunciado del profesorado, como no podía ser de otro modo, se transmiten determinadas preferencias, actitudes, valores. De modo parecido, las distintas dimensiones de organización del centro escolar contienen determinadas asunciones valorativas, explícitas o implícitas. Por acción u omisión («currículum oculto»), se quiera o no, no es posible eludir la responsabilidad educativa: *«La tomemos como la tomemos, la educación no está libre de valores. Tiene que ser ideológica. Si educar es dirigir, formar el carácter o la personalidad, llevar al individuo en una determinada dirección, la educación no puede ser neutra. Las finalidades educativas son valores en la medida en que son opciones, preferencias, elecciones»* (Camps, 1990).

Educar es ya una tarea moral, refugiarse en la enseñanza de unos contenidos meramente instructivos, al final, se ha mostrado como una pretensión ingenua. La decisión misma (consciente o no) de transmitir unos contenidos u otros es ya una opción moral, en cuanto se estima valiosa para contribuir a la "mejora" de los alumnos. No es primariamente por la enseñanza explícita de unos valores o principios morales por los que se educa en valores y actitudes, más básicamente está implícita en el valor interno de las propias actividades desarrolladas. Lo que hace, entonces, educativa una práctica escolar son los principios de procedimiento que confieren valor a las tareas realizadas. Brevemente, se van a apuntar algunas líneas para la reflexión, mostrando algunos factores que hacen necesaria esta labor educativa.

[A] *Recuperar la mejor tradición educativa*

En primer lugar, reclamar una educación en valores no es sino recuperar la mejor tradición educativa, reivindicada por todo movimiento de renovación de los contenidos escolares y de la práctica docente. De hecho, los temas transversales han sido uno de los campos, en que el currículum actual recoge aspiraciones, ideas y experiencias desarrolladas en España por grupos renovadores del profesorado. Su inclusión curricular responde a toda esta trayectoria de movimientos de renovación y de los nuevos movimientos sociales (ONGs, colectivos feministas, movimientos ecologistas, de defensa del consumidor, etc.) que, previamente, habían desarrollado proyectos innovadores en educación, en los que se pretendía romper —en mayor o menor medida— con la lógica disciplinar, en torno a proyectos globalizados o interdisciplinares. Ha permitido, también, hacer múltiples propuestas y proyectos didácticos, reflejados en materiales de desarrollo curricular de temas transversales. Además, ha sido también un campo de encuentro entre movimientos de la «sociedad civil» y la educación institucionalizada.

La educación en valores y transversalidad en el currículum responden, en su origen, a una «escuela abierta a la vida», que se remonta a movimientos de Escuela Nueva, y —en ese sentido— no tendría un carácter de novedad, sino de recuperación actual de un viejo mensaje. No ya sólo porque hayan emergido nuevos problemas sociales que nos preocupan para un futuro, ni por algunos graves de comportamiento, se tiene que educar en valores, sino para recuperar la función educativa de la escuela, que no quiere limitarse a una reproducción de los valores vigentes.

[B] *Nuestra historia educativa anterior*

La educación en valores, en nuestro pasado reciente, estuvo unida a la educación religiosa. A su vez, salidos del régimen autoritario, apoyado en el nacionalcatolicismo, se pensó que la nueva vida democrática implicaba que cada uno tiene los valores que prefiera, con tal de que su comportamiento no incida negativamente en otros. La escuela pública explícitamente no interviene en el campo valorativo, permaneciendo «neutral» o es «garantía de neutralidad ideológica», que —en aquel momento— decía la LODE. Sin duda éste ha sido un fenómeno social, que —secundariamente— los docentes han acusado.

La Ley de 1970, marcada por una orientación «tecnocrática», ha dejado —en cierta medida y hablando en general— desarmada a la escuela pública frente a las demandas de los padres y familias. Limitarse a los contenidos instructivos, como modo de eludir entrar en la conflictiva responsabilidad educativa, en una pretendida neutralidad, no es posible ni deseable. Se ha tardado excesivo tiempo en reconocer la necesidad de una ética laica en la escuela pública que, lejos de la pesada carga de la educación religiosa, tiene su propia educación moral. Por eso, ahora, se demanda que los centros públicos deben tener también sus propios «proyectos educativos», con una identidad y personalidad formativa propia. Y es que una educación sin un propósito moral, en el mejor sentido y más amplio de la palabra, no es educación. A pesar de estas orientaciones dominantes, como muchos profesores y maestras han practicado, educar es marcar una diferencia en las vidas de los alumnos y alumnas, para contribuir a formar ciudadanos que piensen por sí mismos, que puedan vivir y trabajar en un mundo complejo.

No quisimos, reflexionaba una profesora, educar a los jóvenes como lo hicieron con nosotros, rechazando cualquier tipo de autoritarismo e imposición de normas, y —al final— nos hemos dado cuenta que abandonar ciertas formas y reglas, es sencillamente abdicar de la función educativa. No se puede llegar a ser autónomo, como explica el desarrollo moral, si no ha pasado por una primera etapa con unos referentes normativos de lo que se debe hacer, por naturaleza heterónomos (dados por otros, padres o maestros). Paradójicamente la falta de normas (anomia) impide la construcción de principios morales propios.

[C] *Herencia liberal: individualismo*

En otro orden, por una *herencia liberal* en educación, se relegó el campo de la educación en valores al «ámbito privado», dejando de ser objetivo de la enseñanza pública. Un miedo a adoctrinar, a caer en el autoritarismo, ha llevado a a creer que cada uno lo puede aprender por sí mismo. Un individualismo extremo ha disuelto las comunidades naturales de vida, y entre ellos el *éthos* comunitario dentro de los centros escolares y entre éstos y la comunidad local. En último extremo —se argumenta hoy— con el individualismo y relativismo, donde «todo valga», no hay modo de constituir una educación moral sustantiva. Hay una cierta verdad en que sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) cabe con sentido una educación moral, en que lo bueno o la virtud fuera algo compartido en el propio modo de vida.

En paralelo a esta herencia liberal, en algún momento se pensó que un cierto «dejar hacer» era el *modus vivendi* del espíritu democrático, cada uno tiene sus propios valores (modos de pensar y actuar), que es preciso respetar. A veces, se ha confundido el valor de la tolerancia con la ausencia de cualquier norma. Pero, *«minimizar el valor de la disciplina* —recuerda Victoria Camps (1990)— *es ignorar lo que los griegos ya sabían y aceptaban: que la virtud es hábito, costumbre, repetición de actos, es decir, disciplina».* Esta ausencia de normas claras, nos ha llevado —por debilidad ideológica, que los docentes acusan al igual que el resto de la sociedad— a una *educación «débil»*, a no tener nada que ofrecer, o mejor, a renunciar a ser responsables del mundo en que hemos colocado a nuestros niños y jóvenes.

[C] *Asumir la responsabilidad por el mundo*

Hannad Arendt, en uno de los mejores diagnósticos sobre el problema de la educación en la actualidad, señala que sin una tradición, que se ha mostrado valiosa y merece la pena transmitir, base última de la autoridad del maestro/profesor, no hay educación. Los adultos —señala— en las últimas décadas han renegado a lo que es la esencia de la educación: la responsabilidad de introducir al niño/joven en el mundo heredado. Educar, y ser educador, es asumir la responsabilidad con respecto al mundo; y en ese sentido el maestro es el representante de todos los adultos, que presenta e introduce al niño/joven en las normas y valores que merecen ser conservados y enseñados, no sujetas al arbitrio de cada uno. Su acción educativa justo consiste en transmitir el mejor legado moral con que contamos, que es el que le da autoridad. Abolir la autoridad y dicha tradición moral en el acto educativo, dice Hannad Arendt (1996), *«sólo puede significar una cosa: que los adultos rehúsan asumir la responsabilidad del mundo en que han puesto a los niños».*

En nuestra situación actual, sin embargo, la crisis de la tradición, manifiesta en la

crisis de la autoridad, hace paradójica la tarea de educar. En palabras de Arendt: «*El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aún así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición*». Pero si no hay nada que merezca la pena conservar, en el que hemos de introducir a las jóvenes generaciones, con el sentido que da la auténtica autoridad, entonces educar es una tarea que definitivamente se ha esfumado del horizonte. Porque, «*mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común*».

[D] *Enseñar «versus» educar*

Un cierto racionalismo, aliado del positivismo, señalaba Freinet, llevó a pensar que el conocimiento científico hace innecesaria la moral. Se pensó que la transmisión neutra del saber científico en la escuela podría servir —por sí mismo— como la única base de la moral (verdad y objetividad), posible salida para no caer en el adoctrinamiento detestable de momentos anteriores. Como ya hemos señalado, la LGE (1970) inclinó la balanza al lado instructivo, más que al educativo, en el que se han movido muchos docentes en las últimas décadas, hasta que la necesidad de incidir en esta dimensiones han emergido en el aula y centro.

Pero el cómodo refugio en el saber de cada asignatura es una esperanza vana. Nunca se puede sólo enseñar, se educa siempre. La propia ausencia de normas es ya una formación moral, en este caso negativa. El llamado «*currículum oculto*» *o implícito* está constituido por todo aquello que el centro escolar ofrece al margen de los propósitos explícitos (currículum planificado) que formula o propugna, entre los que se encuentra principalmente esta dimensión actitudinal y moral, a través de la que la escuela socializa a los jóvenes y reproduce ideológicamente las relaciones sociales vigentes. De este modo, toda institución escolar y profesor/a educa moral y socialmente a los alumnos y alumnas, es decir, genera estructuras, roles, códigos de conducta, normas, patrones de acción y comunicación, que dan lugar a un aprendizaje de normas, valores y actitudes, constituido por aquellos modos de actuar (*éthos* o *hábitos*) compartidos por la mayoría de los miembros. No reconocerlo significa dejar que los centros escolares continúen ejerciendo una función reproductora de las normas del medio social, renunciando a la función educativa y liberadora que deben ejercer.

[E] *Recoger una demanda social de educar en valores*

Esta necesidad responde también, como se señalaba, a la creciente demanda social de educar en hábitos, valores y cuestiones transversales. Esta demanda de formación en aquellas normas y hábitos, que constituyen una «buena» educación, ha motivado —a veces— que algunos padres y madres muestren una preferencia por aquellos centros que le ofrecen un proyecto educativo que garantiza su adquisición. Por esta razón, la defensa de la escuela pública en la actualidad, como lo ha comprendido la administración educativa, pasa por mostrar que también se educa en hábitos, normas y actitudes. Durkheim se dio cuenta —en su momento— certeramente de la necesidad de que la nueva escuela pública debía ser la

principal instancia para establecer un sustrato moral común y laico, sin desdeñar la disciplina o autoridad moral. Hoy, un siglo después, esta idea vuelve a ser actual.

Precisamente para no dejar a los ciudadanos indefensos frente a las influencias y valores imperantes en el medio social, la escuela pública tiene la obligación de formar a una ciudadanía crítica, con aquellos valores éticos y cívicos que configuran nuestra mejor tradición moral laica. Ante esta situación, la ordenación educativa en curso ha propuesto que cada centro escolar responda a las necesidades de su contexto, constituyendo un *proyecto de centro*, que posibilite una ocasión y espacio para que los profesores y comunidad escolar reflexionen sobre qué tipo de valores tratan de promover, alcanzando un acuerdo y compromiso acerca del plan de acción que se va a seguir en este terreno, tendiendo a una acción conjunta y compartida. Una dimensión comunitaria de la educación implica asumir cooperativamente la educación de las jóvenes generaciones.

En cualquier caso, al inicio del tercer milenio, cuando irremediablemente la escuela —en sus primeros niveles, al menos— seguirá perdiendo el papel de ser la instancia hegemónica en la transmisión de información, estamos visualizando que la acción educativa se sortea en esta dimensión. A su vez, en un mundo saturado de informaciones múltiples y fragmentadas, la educación tiene la ineludible función de reconstruir de modo ordenado y coherente el conocimiento, así como promover el uso consciente y crítico de la informaciones. De modo paralelo, en el plano de la formación moral, las diversas experiencias y comportamientos morales percibidos o vividos, requieren una articulación, de acuerdo con unas normas y valores comúnmente aceptados y/o deseables. La escuela tiene, pues, la obligación de ser un espacio y tiempo en que los alumnos y alumnas puedan replantear, analizar y reconstruir sus preconcepciones ideológicas, modos de interpretar la realidad, formas acríticas o incoherentes de actuar; para proporcionar claves y experiencias de aprendizaje desde las que puedan ir construyendo un marco mental propio. En este sentido el currículum actual plantea como reto a la educación *«promover la autonomía de los alumnos y de las alumnas, no sólo en los aspectos cognoscitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral»*, como señalan los nuevos currículos. La escuela tiene, entonces, como prioridad el fomentar —hasta donde sea posible— un tipo de educación que cultive aquellos valores, formas de conocimiento y relaciones sociales que requiere la vida y participación activa en una sociedad democrática; no sólo como socialización pasiva al orden establecido, sino fomentando el compromiso por una profundización y cambio moral.

3.2 Problemas para educar en valores

Conviene también dar cuenta de un conjunto de problemas que afectan profundamente a la hora de tener el *valor de educar*, no para introducir un cierto desánimo en la tarea educativa, sino —más bien— para no quedar en una nueva prédica moralista, siendo conscientes de los límites (internos y externos) de la educación en valores. Al fin y al cabo la escuela es una (no la única) de la agencias de socialización, donde los alumnos pasan sólo una parte del tiempo, y que —además— no cuenta con la carga afectiva (familia, grupo de iguales) o poder persuasivo (medios de comunicación) que tienen otras. No obstante, ocupa un espacio y tiempo central en la formación de la ciudadanía.

Siendo conscientes de estos problemas, tampoco lleva muy lejos (excepto a la

inacción) echar la culpa a las estructuras o a componentes extracurriculares, pensando que hasta que éstas no cambien poco cabe hacer. Hoy sabemos que el dilema no está en «cambiar la sociedad para cambiar la escuela» o viceversa, sino en su mediación mutua. El cambio educativo depende de lo que los profesores piensan y hacen, y cada uno —desde su lugar— ha de empezar a actuar. Sin una asunción plena de lo que está en poder del profesorado, mayor aún cuando la acción es colegiada, y también de la responsabilidad ineludible que –como docentes– se tiene, no cabe dar pasos en la dirección deseada.

[A] *No confluencia de valores de la familia, sistema productivo, medios de comunicación y de la propia escuela*

Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. A riesgo de hacer de la educación una parcela aislada de la vida no es posible ignorar el protagonismo de los otros agentes formativos que actúan —como decía Bruner— de «antiescuela», en la medida que hacen de competidores de la acción educativa de la escuela: medios de comunicación, (des)educación cívica dominante, (contra)valores hegemónicos en sociedad actual. Esto hace a la escuela especialmente *vulnerable*, viéndose seriamente mermado su potencial educativo. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en ella responsabilidades que también están fuera.

Nos encontramos con que los medios de comunicación, particularmente la TV, se está convirtiendo en la primera agencia transmisora de actitudes y valores. Pero éstos presuponen una formación moral y cultural previa, que capacite para poder elegir de modo autónomo los mensajes en circulación. Debido a que no está dada por los propios medios, la escuela paralelamente debe intervenir en la configuración de esa capacidad crítica reconstruyendo los mensajes dispersos y fragmentados que reciben.

Esto hace que existan graves discontinuidades normativas entre los contextos escolares y sociales de vida cotidiana. Las alumnas y alumnos reciben mensajes, a menudo, contradictorios entre la escuela, la familia, el grupo de amigos y los medios de comunicación. Así, mientras la escuela transmite unos determinados mensajes, al salir del centro —en casa frente a la televisión— se ven reflejados unos héroes que representan justamente los valores contrarios. De este modo, la potencialidad que puedan tener los mensajes curriculares y la experiencia escolar se va a ver incrementada o minisvalorada según su compatibilidad con los de otras instituciones sociales y experiencias que los alumnos/as puedan tener fuera del medio escolar. A veces resulta difícil luchar contra los mensajes y vivencias de la calle, casa o lugares de trabajo.

[B] *Transferir a la escuela funciones cubiertas por otros ámbitos de socialización*

Uno de los fenómenos contemporáneos es el debilitamiento progresivo de la capacidad socializadora de la familia y otros grupos sociales primarios, sobre la que se asentaba la labor de socialización secundaria de la escuela. Esto afecta profundamente al papel de la escuela que, como ha visto Tedesco (1995), la convierte en una *«institución total»*: Asumir —no sin graves contradicciones— tanto la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria) para la que se requiere la

proximidad afectiva de la familia, como el desarrollo cognitivo con la enseñanza de un conjunto de saberes, ahora más inestables y complejos. Dado que el núcleo básico de socialización ya no está dado por la familia, se transfieren a la escuela un conjunto de funciones que antes eran propias de aquélla, produciéndose —dice Tedesco— una «*primarización de la socialización secundaria de la escuela*».

Estamos, entonces, ante una reformulación de los contenidos de escolarización, y —con ello— del papel de la escuela y de su profesorado. Como ha señalado Juan Carlos Tedesco (1996: 7), en un buen análisis, los problemas no provienen «*sólo de las dificultades que provoca la implementación de nuevos diseños curriculares o de los desafíos didácticos vinculados a la comprensión de fenómenos complejos o multidimensionales. La preocupación proviene, además, de la necesidad de redefinir los contenidos socializadores —valores, normas y actitudes— que la escuela debe transmitir. Distinguir ambos aspectos del problema es, sin embargo, muy importante*». Más que un asunto técnico-pedagógico es una cuestión social y política, que no compete sólo a los docentes. Presentarlos juntos es delegar en la escuela una tarea que, por no pertenecerle en exclusiva ni tener en ella su origen, no podrá del todo satisfacer.

Y es que, en último extremo, educar en valores debiera significar crear un entorno o ambiente educativo, como acción conjunta compartida. Pues, en el fondo, la educación en valores apunta a un *proyecto social*, una nueva articulación de la escuela y sociedad, o un «*nuevo pacto educativo*» (Tedesco, 1995), como espacio educativo ampliado, compartido en múltiples espacios, tiempo y agentes socializadores o educativos. Sin una articulación entre escuela y sociedad, aparte de que siempre será insuficiente la acción educativa formal, lo más grave es que pervivirá la contradicción entre educar en valores deseables y educar para los valores vigentes en la vida. No siempre, como viven los alumnos, los valores vividos en la escuela son los adecuados para triunfar en la vida. Por ello es preciso reivindicar la dimensión comunitaria en este tipo de educación, dado que esta tarea no es exclusiva sólo de la escuela y de sus maestros y profesoras.

[C] *Educar en valores es una tarea compartida*

Educar en valores demanda compartir esta función con la implicación directa de los padres y de la llamada «comunidad educativa», es una responsabilidad compartida. La escuela no puede convertirse en «papelera de la sociedad»: Los nuevos problemas sociales le son delegados para que —si es posible— los resuelva. Un docente no puede cargar con enseñar/educar en todo aquello que le agobia a la sociedad: prevenir el sida, educar en la salud, no consumir en exceso productos innecesarios, comportarse cívicamente, proteger el medio ambiente, etc. La paradoja llega al límite cuando, por ejemplo, los medios de comunicación y especialmente la televisión emplean las estrategias más sofisticadas para incrementar el consumo masivo e indiscriminado de productos, económicamente se diseñan estrategias para elevarlo, y la escuela debe educar para una actitud crítica, solidaria y responsable en las decisiones de uso o consumo, mediante un tema transversal. Sin un entorno de transversalidad, la educación formal siempre resultará insuficiente.

La ampliación de las funciones de la escuela como agente de socialización, convirtiendo cualquier problemática social relevante en contenido curricular, se corresponde paralelamente con el hecho de que otras instancias sociales renunciaban a parte de su labor

educativa en este terreno. Esto plantea la necesidad de compartir cooperativamente la educación entre todos los agentes sociales y, en primer lugar, de la familia: asumir la responsabilidad inalienable que, en coordinación implícita con el profesorado, tienen en el pleno desarrollo de la personalidad y en la educación de sus hijos. Es cierto que la propia evolución social (por ejemplo, menor tiempo de contacto con los hijos) ha determinado la pérdida del potencial formativo de la familia para abdicar, en alguna medida, cediéndolo a otros agentes como los medios de comunicación, privándola de muchas de sus funciones. Las responsabilidades en la formación personal y social deben ser compartidas por la familia y escuela.

[D] *La educación en valores exige una labor conjunta del centro educativo*

Un centro escolar educa en actitudes y valores más por el ambiente y relaciones vividas en la organización que por lo que aisladamente enseña cada profesor en su aula. La educación en valores requiere, por eso, hacer del centro educativo un proyecto, como acción educativa común, más que un «proyecto de centro» como documento. Esto supone un largo proceso para ir generando formas de trabajo, espacios y tiempos, autorrevisar los elementos subyacentes en las prácticas educativas cotidianas, repensar lo que se podría/debería cambiar, y entenderse en los planes de acción.

De cómo esté configurado organizativamente el centro dependerá, sin duda, las formación moral y social de los alumnos, siendo el ámbito privilegiado de ejercicio las relaciones sociales en el aula. Es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores, que se estiman valiosos por su valor educativo y para la vida en común, la que provoca una educación en valores. La educación moral se juega —como «atmósfera moral» o «curriculum oculto»— en la trama organizativa del centro. En este sentido es tarea prioritaria, con motivo del Proyecto de Centro, más allá de un documento burocrático para responder a requerimientos administrativos, establecer vías, consensos y ulteriores compromisos para asumir un proyecto global de educación en actitudes y valores.

La educación en valores precisa que el trabajo docente se desarrolle con unas *relaciones de colaboración* que, implicando al conjunto del profesorado en el desarrollo de la tarea educativa, conduzca a un compromiso por parte de la comunidad docente con las misiones consensuadas de la institución. De este modo, los centros escolares son concebidos, más allá del individualismo y desvertebración, como comunidades con valores compartidos, que enlazan a las personas en función de una *visión común* y dan significado a la vida escolar. Una comunidad escolar tendría como núcleo un pacto de valores convenidos entre padres, alumnos y profesores («finalidades educativas» del Proyecto de Centro). Ir dando pasos para reconstruir la «cultura» individualista escolar, de modo que sean posibles espacios y tiempos para planificar colegiadamente la acción educativa en valores y actitudes es, sin duda, la principal vía de una educación en valores y actitudes.

[E] *Problemas curriculares y organizativos*

Profesores comprometidos con el desarrollo curricular de los temas transversales señalan, con razón, que el principal problema de los temas transversales proviene de su debil

estatus curricular, al estar el curriculum estructurado verticalmente en áreas/disciplinas y, paralelamente, impeler a que sea atravesado por dimensiones socioeducativas, llamadas «transversales». Hay —se aduce— un curriculum central, prescriptivo, estructurador de tiempos y trabajo escolar; y luego unas cuestiones transversales, que deben ser tratadas «con motivo de» o «dentro de» dichos contenidos curriculares. Habría, entonces, dos lógicas en la selección del conocimiento y contenido escolar, no siempre complementarias: (a) la lógica disciplinar de las áreas/materias, que es la que marca la organización del curriculum y de la vida escolar; y (b) aquellas dimensiones sociales actuales, culturalmente relevantes, ante las que la escuela no debiera inhibirse, pero que quedan con un carácter marginal.

De este modo, siguiendo nuestra tradición moderna, se recogen los contenidos que básicamente han configurado el currículo escolar, debidamente actualizados y contextualizados, necesarios tanto para la preparación a etapas posteriores como para la formación profesional y laboral; por otro, se otorga un significativo peso a orientaciones afectivas o propiamente educativas. Hacer coherente ambas orientaciones, lógicamente, presenta los problemas reseñados; cuya selección, resolución y articulación deberán ser —en último extremo— competencia de cada comunidad educativa, según sus grados diferenciales de compromiso y finalidades educativas, que no pueden ser prescriptivamente reguladas. En último extremo, parte de las dificultades para introducir de un modo coherente y articulado los temas transversales y la educación en valores en el currículo escolar, derivan de esta doble función de la educación escolar: formación académica y preparación para el mundo productivo, y contribuir a la formación cívico–ética de la ciudadanía.

Además, el desarrollo curricular no es independiente de los contextos organizativos en los que se realiza, más bien —al revés— nuevos diseños organizativos suelen ser condición necesaria para posibilitar los cambios curriculares deseados. La transversalidad viene a cuestionar la organización curricular compartimentada, exigiendo espacios y tiempos más versátiles. Andy Hargreaves (1996) ha puesto de manifiesto cómo la estructura organizativa de los Centros escolares, en particular de Secundaria, con su organización departamental, cuando funcionan como «reinos de taifas», impiden un tratamiento integrado: *«Las escuelas secundarias convencionales que intentan la integración curricular o pretenden establecer relaciones transcurriculares se enfrentan constantemente con la defensa territorial que plantean sus departamentos de asignaturas»*. Mientras tanto, la inclusión de la transversalidad en la medida en que viene a sobreponerse a los contenidos y tareas habituales, es percibida —en los casos que no es debidamente articulada— como una intensificación del trabajo docente.

[F] *Falta de consenso explícito sobre en qué valores educar, y reconocimiento de la autoridad moral*

El profesorado es consciente de que en una escuela pluralista y democrática debe, por una parte, respetar la diversidad de puntos de vista valorativos de la comunidad escolar acerca de lo que se considera bueno o correcto; pero, por otra, si quiere cumplir su función educativa, debe inducir (incluso con actitud beligerante) en los alumnos y alumnas un conjunto de valores, actitudes y acciones, intrínsecamente educativas de acuerdo con la mejor tradición humanista. Con la desintegración de los modelos normativos tradicionales, en una coyuntura postmoderna donde predominan una pluralidad de códigos, individualismo y relativismo, no hay un consenso ya dado sobre *desde qué bases comunes educar*,

convirtiéndose en algo que hay que construir en la comunidad escolar y social. De este modo la educación moral se encuentra encallada ante el problema de educar en aquellos valores comunes que configuran la tradición humanista occidental, pero respetando las creencias, ideologías y diferencias que, de acuerdo con la herencia liberal, son patrimonio individual.

En este contexto, hay una cierta resistencia del profesorado a asumir dicho papel educativo, entre otras razones, por una lógica defensa profesional ante la incertidumbre desde dónde educar, que en nuestro actual contexto no está claro, a falta de un consenso explícito. También, por un temor a caer en un adoctrinamiento, que es —por esencia— antieducativo, al anular la autonomía personal. Y, en tercer lugar, por la propia inseguridad de que, por el hecho mismo de ser docente, se tenga competencias para ser un educador moral (*«maestro de virtud»*, que Sócrates dudaba pudiera ser objeto de enseñanza).

Por eso, en contrapartida, todos, incluida la administración educativa, han de hacer un serio esfuerzo por revalidar socialmente la función docente y de la escuela, sin cuya «autoridad moral» —como, en su momento, resaltó Durkheim— no cabe en propiedad una educación en actitudes y valores. Reclamar una acción educativa explícita en un conjunto de problemas sociales, requiere —en paralelo— reconocer la dignificación y apoyo social de la labor docente. Cuando falta dicho reconocimiento social se cuestiona la identidad profesional y provoca un sentimiento de «vulnerabilidad» del trabajo docente. Hasta tanto se incremente el compromiso social y ético con la labor educativa, donde se inscriba la revalorización de la labor docente, es preciso ganarla «desde dentro», creando un sentido comunitario de la acción del centro escolar y una reconstrucción de la imagen social en la comunidad local más cercana.

***

Las reflexiones anteriores pretenden, en último extremo, oponerse a reducir la educación moral a una función preventiva, como un recurso instrumental por el que se delega en los centros educativos determinadas demandas y aspiraciones sociales que, en realidad, tienen su origen y resolución prioritaria en un contexto extraescolar. Una tendencia general de los cambios educativos en nuestro siglo en los países occidentales ha sido actuar como sucedáneos de cambios sociales más amplios, que debieran ser acometidos primariamente en dichas esferas sociales en lugar de limitarlas a la propiamente escolar. Como se ha dicho, con una analogía ingeniosa, cuando la sociedad sufre una picadura, se rasguña en las escuelas. Hemos mostrado en qué grado la educación en valores y temas transversales tienen su origen en unos espacios socioculturales de constitución más amplios, que los sobredeterminan; pero también por qué son una responsabilidad educativa ineludible.

En cualquier caso, la educación moral no puede justificarse sólo como un instrumento para resolver problemas sociales. Tanto porque hay valores, presentes en nuestra tradición, como porque toda educación es una actividad moral, es lo que justifica y da sentido a la educación en valores. Y —sobre todo— la pérdida del papel tradicional de la escuela como agencia hegemónica en la transmisión de información obliga a resituar su función educativa al filo del comienzo del tercer milenio. Contribuir a que la escuela pueda proporcionar la reconstrucción de los múltiples mensajes, informaciones, actitudes y conductas, dispersos y contradictorios, en que está envuelto el joven en nuestra sociedad, bien pudiera ser una función de la educación formal en la sociedad actual.

4.

¿EN QUÉ VALORES EDUCAR?

Una cuestión que a menudo señalan, con razón, los profesores y profesoras es que, aún estando de acuerdo con asumir la función educativa de la escuela y de su propia acción docente, no siempre se tiene claro *¿en qué valores educar?*, o con qué consenso moral mínimo se parte. Esta aparente falta de consenso social en una sociedad pluralista debe ser debidamente situado, pues en la práctica suele existir menor desacuerdo del que se presupone. Así, hay unos valores mínimos de una vida digna (paz, libertad, igualdad, justicia y solidaridad) y unos principios de una vida en común (responsabilidad, tolerancia, diálogo, honestidad, civismo, etc), de los que se derivan normas, hábitos y actitudes (Pérez Tapias, 1996), que no plantean especial conflicto. Una escuela pública laica, no es una escuela neutra o exenta de valores; por el contrario, desde las primeras propuestas (Durkheim) en la escuela republicana francesa, quiso ser una escuela donde la educación cívica y moral —basada en los valores del humanismo ilustrado— desempeñara un papel central.

El pluralismo, que no debe confundirse con un subjetivismo o relativismo, es «*compartir unos mínimos morales desde los que es posible construir juntos una sociedad más justa, y en respetar, precisamente desde esos mínimos compartidos, que cada quien defienda y persiga sus ideales de felicidad*» (Cortina, 1994). Como un bien público a cultivar el pluralismo refleja conjuntamente las diferencias entre las personas como aquellos valores comunes que posibilitan la convivencia en el espacio público. La base en que apoyarse en la acción educativa está en ese mínimo común moral, que conforma los modos deseables de la vida en común. Contamos —entonces— con:

(a) Unos principios y valores mínimos compartidos, que «*en la vida cotidiana nos los planteamos como aquellos bienes básicos, mínimos, de los que creemos que toda persona debería disponer para poder realizar sus aspiraciones a la felicidad*» (Cortina, 1994).

(b) Estos valores tienen que compartirse en el centro en primer lugar, y con la comunidad escolar en segundo, al consensuar qué modos de actuar son aceptables, se van a promover o rechazar. El Proyecto de Centro puede ser ocasión propia para su reconstrucción.

El pluralismo ideológico y el respeto a los valores propios de cada cultura no impide contar con un cierto «patrimonio moral» de la humanidad, que no son objeto de discusión o negociación, irrenunciables, y ante los que el centro educativo —precisamente para no abdicar de su pretensión educativa— tiene una posición «beligerante». Son, por ejemplo, los valores cívicos y de convivencia que recoge la Constitución española, las Declaraciones Universales de Derechos, y en los principios generales por los que se desarrollará la actividad educativa, que aparecen en los artículos iniciales de la LOGSE y, anteriormente, de la LODE. De acuerdo con estos fines y principios, los valores básicos a los que debe tender la educación son aquellas formas deseables de ser humano, para contribuir a promover una sociedad con una calidad humana de vida. Entre ellos podemos destacar:

☐ *Educar en la igualdad, reconociendo las diferencias*

Un valor de la escuela pública es la igualdad de todos los alumnos y alumnas, con medidas que favorezcan a los sectores más desfavorecidos y marginados. En los últimos tiempos hemos aprendido –como han puesto de manifiesto el feminismo o interculturalismo– que bajo la educación «para» la igualdad se han anulado las diferencias. Por eso es preciso reconocer que, entendida en su sentido genuino, la igualdad no se opone a la diferencia, la incluye. Se ha de educar «en» la igualdad, partiendo de las diferencias. El reto actual es, pues, conjugar el tratamiento y vivencia igualitaria con el respeto de la diversidad sociocultural y diferencias específicas. Para ello se ha adoptado el principio general de *«adaptación» del currículum* al contexto de cada centro y a cada alumno/a.

El carácter *comprehensivo* (en el sentido de integrar, incluir) de la escuela pretende que todos los ciudadanos (y particularmente aquellos que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal) alcancen determinadas capacidades y contenidos que configuran el núcleo cultural básico. Pero este aspecto se enfrenta, como suele decirse habitualmente, con *diversidad* de alumnos (pertenecientes a distintos grupos culturales y socioeconómicos), y —además— con *diferencias* específicas (discapacidades o necesidades educativas especiales). El reto es evitar, compensar, o no incrementar las desventajas socioculturales o individuales. Si la escuela no puede, por sí sola, compensar tales desigualdades o diferencias, al menos puede contribuir a contrarrestar los procesos de exclusión social y cultural.

La escuela comprensiva es aquella que está abierta a todos alumnos y alumnas, sin discriminación; además, enseña a «vivir juntos» en cuanto se comparten unas normas y valores «comunes». Una «escuela para todos», además de integrar la diversidad sociocultural y diferencias individuales de los alumnos y alumnas, contribuye —por tanto— a una socialización integradora: Aprender a vivir juntos, independientemente de diferencias sociales, culturales, étnicas o religiosas. También el respeto a las diferencias tiene otra dimensión educativa: inducir un sentido de *tolerancia*. Esta meta es cada vez más acuciante ante los rebrotes de intolerancia (xenofobia, racismo) que están surgiendo en los países europeos con minorías étnicas, religiosas o ideológicas. La base de una convivencia se asienta en la tolerancia, y es el centro escolar el primer ámbito de convivencia de alumnos procedentes de diversos medios sociales.

□ *Educar para la autonomía y responsabilidad*

Desde el estudio inicial de Piaget sobre el desarrollo del juicio moral en el niño, como se describe posteriormente, se ha entendido que uno de los fines de la educación moral es promover la *autonomía moral*. Educar para la autonomía es la otra cara de educar para la libertad: capacidad del individuo para seguir sus propios principios, sin la cual no cabe una ciudadanía educada. Ahora bien, esto es un proceso progresivo, que comienza con socializar en las normas y modos de vida del grupo. Siendo, entonces, el objetivo último, una educación para la autonomía, los primeros estadios de desarrollo moral comienzan con formar al ciudadano, en las costumbres, hábitos y formas de actuar del grupo y comunidad de que forma parte. Se trata —como se resalta posteriormente— de conjugar adecuadamente el control de conducta y respeto heterónomo de normas en las primeras edades, con posibilitar una progresiva autonomía y retirada de dicho control, para ir capacitando al niño/a a actuar del modo deseado en un número creciente de acciones, en ausencia de dichas normas o imposiciones.

La libertad tiene, entonces, su correlato en los correspondientes deberes que configuran la responsabilidad. Ser responsable es también ser autónomo, en la medida que se responde de los actos realizados por sí mismo, siendo —por ello— capaz de responder y justificar ante los demás lo que se ha hecho libremente. Es función de la educación ir haciendo, desde las primeras edades, responsable al alumno de sus propias acciones.

□ *Educar «para» la democracia «en» la democracia*

Una educación democrática, en el doble sentido de educar *para* la democracia *en* la democracia, es también un fin y medio de la educación. En una sociedad democrática es una obligación de las escuelas capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política, lo que implica cultivar aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarias para la participación política, precisamente porque queremos recrear y profundizar colectivamente la sociedad que compartimos.

Además de la representación y participación de los distintos sectores en los Consejos Escolares, el aprendizaje de los valores democráticos no acontece por la mera participación, si no se dan otros procesos paralelos a generar desde el centro y la comunidad. Y es que la democracia, como expuso magistralmente Dewey en su *Democracia y Educación,* además de una forma de gobierno es un estilo moral y modo de vida comunitario: *«Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente»*. Como señala el escritor hispanoamericano A. Uslar Prieti «No se enseña democracia como una asignatura ordinaria, ni tampoco como un juego. Deben aprender y sentir que la democracia es una manera de vivir. Todos los maestros y todas las asignaturas son buenas para ese aprendizaje. La escuela para ello debe volverse hacia el cultivo de la vida democrática entre sus alumnos: enseñarlos a convivir, a cooperar, a respetar lo diferente y lo contrario en los otros, a amar la libertad de los demás».

Un modelo de democracia que no es fruto de un esfuerzo por un trabajo compartido se convierte en burocrático y estructuralista. Si las funciones de los órganos colegiados se limitan a aprobar asuntos burocráticos o rutinarios, requeridos puntualmente por la Administración o dirección, la participación se diluye en reuniones formalistas, acabando por sentirse como una sobrecarga y pérdida de tiempo. Y es que —como señalaba Dewey— más que una estructura formal ya dada, es algo a aprender en las relaciones diarias y a fomentar en la vida cotidiana en el centro escolar y fuera de él. Se trata de primar más la dimensión de la democracia como forma de vida, en lugar de un procedimiento para elegir representantes que tomen decisiones.

□ *Justicia y solidaridad*

Entre los valores más generales que es preciso inducir a los alumnos y vivir en el centro escolar están, sin duda, también el sentido de justicia y solidaridad. La justicia permite articular la libertad e igualdad, en la medida que el objetivo es lograr el máximo de libertad dentro de una igualdad de oportunidades. Es justo tratar de modo diferencial para favorecer a los que tienen menos oportunidades. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo dice que «una formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la

solidaridad». La solidaridad es la cara personal de la justicia. Es un valor emergente en la juventud, que es preciso cultivar desde las primeras edades: compadecerse de los sufrimientos de los demás, ponerse en lugar del otro, solidarizarse con los pueblos en desarrollo y con los que carecen de las mismas oportunidades.

Además de estos valores generales se han unido todos aquellos que, en un nuevo humanismo, nos preocupan en nuestro presente y futuro inmediato (medio, salud y convivencia), en especial el derecho a vivir juntos en un planeta sano, que recogen los «temas transversales». El reto educativo es ir logrando unas actitudes y comportamiento moral de la sociedad civil congruente con dichos valores. Por ello, los valores determinados en las finalidades educativas de cada centro escolar deben ser concretados y objeto de consenso en los modos cómo se van a vivir o ser llevados en la práctica. En último extremo lo que queremos formar es a individuos que tienen criterios que les permiten decidir, ante cada situación, lo que debe hacer.

Todos estos valores proceden del humanismo ilustrado, a los que se une el reconocimiento de la diversidad, en consonancia con nuestra creciente condición intercultural. El respeto a la diversidad de valores y concepciones particulares de vida buena, no implica renunciar a unos valores comunes que la escuela pública, como conjunto, debe promover. Si bien, es claro que en nuestra sociedad actual, y —como reflejo— en la propia comunidad escolar, hay un pluralismo y diversidad de valores, algunos son «básicos», «mínimos» o «no–negociables». Son aquellos que deben ser respetados en las relaciones sociales para una ciudadanía cívica y responsable; otros, más variables, pertenecen a la esfera «privada» o personal. Pese a resaltar en exceso la pluralidad y falta de consenso, como se ha señalado, se cuenta con unos marcos valorativos, que configuran el espacio cívico–social de nuestras elecciones, preferencias y valoraciones. Podemos llegar a consensuar marcos por los que juzgar, con un alto acuerdo, las acciones deseables que se esperan realizar.

En su «Proyecto curricular de Humanidades» se preguntaba Stenhouse *«¿cómo puede los profesores tratar las cuestiones de valor en una democracia pluralista?»*. —Todo depende, como ha señalado el profesor Trilla (1992), en primer lugar, de los valores que entren en juego. Ante *cuestiones socialmente controvertidas*, que plantean un conflicto de valores, el profesorado debe mantener tanto una neutralidad activa (no apoya explícitamente una posición) como —sobre todo— ser imparcial en el procedimiento, de modo que posibilite el diálogo y autonomía moral. Actuar con neutralidad en estos casos, no impide tomar posición moral alguna, lo que daría un perfil de maestro poco deseable, sino que es neutral en el modo o forma de conducir la discusión en el aula. En estos problemas controvertidos moralmente debe quedar claro que la opinión personal del profesor no es la única razonable, ni —por ser profesor— posee la verdad de «experto» en el tema. Por ello mismo, como precisaba Elliot (1979), en el contexto del diálogo, sus propias ideas deben someterse a los mismos procedimientos de discusión que las de los alumnos. No obstante es difícil, en ocasiones, por el grado de dependencia axiológica que los alumnos y alumnas en las primeras edades mantienen con el profesorado, no confundir las opiniones o ideas del profesor con su posición de autoridad. El objetivo del diálogo debe ser examinar el problema, no estar de acuerdo o no con la posición del profesor.

Pero, ante valores que forman lo que se ha llamado el mínimo común moral deseable en la formación de la ciudadanía, el profesorado ha de adoptar una *posición activa* de defensa y promoción, precisamente para ejercer la tarea educativa. Como decía Arendt, educar es asumir la responsabilidad por el mundo heredado, del que forma parte substantiva los valores

humanistas de nuestra tradición. Si bien hay un ámbito discrecional propio de la pluralidad valorativa de la sociedad, atributo del ámbito privado de los individuos, que debe ser respetado; también hay otros valores, normas y actitudes, que no son objeto de preferencia personal, irrenunciables para que la escuela ejerza su función educativa.

En último extremo, como están destacando determinadas corrientes contemporáneas de la filosofía moral, sólo cuando se parte de que hay cosas que, independientemente de la voluntad individual, valen para configurar la propia vida, tiene sentido la educación moral. Como ha escrito Taylor (1994: 74-75): *«La autoelección como ideal tiene sentido sólo porque ciertas cuestiones son más significativas que otras. No podría pretender que me elijo a mí mismo, y desplegar todo un vocabulario nietzscheano de autoformación, sólo porque prefiero escoger un filete con patatas en vez de un guiso a la hora de comer. Y qué cuestiones son las significativas no es cosa que yo determine. Si fuera yo quien lo decidiera, ninguna cuestión sería significativa»*. Esto implica acudir a unos valores comunes, dependientes de una tradición histórica y formas comunitarias de vida, que merece la pena conservar.

No obstante la determinación de los contenidos valorativos a enseñar, y más específicamente normas y principios de comportamiento en cada centro, es un problema evidente. Por eso, ante la ausencia de qué cosas (contenidos) merecen ser enseñadas, a partir de los sesenta, surgen nuevas formas de educación moral que intentan salvar entrar en los virtudes y hábitos, para centrarse sólo en la forma (proceso de razonamiento): clarificar los valores que se tienen, o razonar sobre diversos conflictos morales (discusión sobre dilemas morales). Si bien el componente cognitivo–formal es una dimensión de la educación moral escolar, que debe ser construido discursivamente mediante el diálogo en el aula; también hay normas y principios (contenidos) estimados en nuestra cultura, que no son relativos, y que activamente deben ser vividos en el medio escolar.

***

En una cultura «mosaico», en que el niño/joven vive y asimila un conjunto disperso, fragmentado y contradictorio, de pautas de conducta, conocimientos, modos de ver y juzgar sobre los diversos ámbitos de la realidad; la escuela se convierte en una instancia que permite proporcionar experiencias de aprendizaje para reconstruir/reorganizar esa información, experiencias de conducta o actitudes, fragmentadas o vividas acríticamente. En paralelo a lo que se pretende en el plano cognoscitivo, la principal función educativa de la escuela puede consistir en *reconstruir y articular* los valores, normas y actitudes, múltiples y contradictorias, fruto de la socialización primaria que los niños/as, adolescentes y jóvenes, traen a los centros escolares. Entre limitarse a una función instructiva, dejando reproducirse los valores y actitudes impuestas externamente, y pretender imponer otros (no libre, en ocasiones, de caer en adoctrinamiento), la función educativa de la escuela, en la coyuntura que nos ha tocado vivir, puede consistir en contribuir a articular aquellos valores y actitudes incoherentes, diversos, y hasta opuestos, en función de los que sería razonable aspirar.

No confiando, en exceso, ya en una educación moral que fuera el ejercicio de aplicar principios imparciales a razonamientos en clase, como si todo se cifrara en resolver «puzzles morales»; ni viviendo en un situación —por fortuna— ya pasada, en que tengamos valores firmemente asentados que inculcar; la función educativa de la escuela consistirá —entonces— en partir, conjuntamente,

(i) De las preferencias que los alumnos muestran en los juicios que formulan (*qué piensan, saben o hacen),* procedentes de las experiencias y acciones cotidianas, que deben ser —como primer paso— explicitados; y

(ii) De aquellas prácticas que en nuestra sociedad son estimadas como valiosas (*¿qué se considera debe hacerse?).*

(iii) Para, en tercer lugar, forzando a salir del propio yo para ponerse en lugar del otro, lograr un conflicto cognitivo, y posterior consistencia, entre lo que pensaba y lo que se estima debe hacerse, entre lo que se veía centrado en el propio yo y lo que es razonable cuando se adopta el punto de vista de los demás, sin tomarlos como medios, (*¿cómo puedo aplicar estas nuevas formas de ver, pensar y actuar?, ¿qué pensaría si yo estuviera en la situación del otro?, ¿por qué debo actuar teniendo presente a los demás como fines y no como medios?).*

Se trata, entonces, de ordenar y buscar la *coherencia* entre las múltiples y aún opuestas formas y valores que se dan de hecho; no para quedarse en lo que en una comunidad concreta (grupo de amigos, familia, barrio) se estima como bueno/malo, sino para articularlas con aquellas heredadas de una tradición moral (derechos humanos, tolerancia, dignidad, solidaridad) que sería deseable seguir defendiendo. Esta perspectiva supone —dice Rafael Yus (1996)— que *«el profesorado ha de conocer de antemano los significados morales para inducir al alumnado a que construya los suyos propios de modo acorde con la tradición cultural, a fin de modificar los esquemas de conocimiento previos (revisión, nuevas relaciones o jerarquías) y haciendo funcional lo aprendido en la medida en que pueda generalizarse y aplicarse a otras situaciones».*

Poner de manifiesto y promover las discrepancias (dilemas) entre las creencias del alumno, las actitudes del grupo social, y las que —a su nivel— serían éticamente justificables, es generar un conflicto cognitivo, como base del cambio actitudinal. Las creencias previas (ideas, opiniones, estereotipos, etc.), al entrar en contacto con otras personas, situaciones, informaciones, etc., dan lugar a contrastar valores que contribuyan a alterar dichas creencias. Esto permite, de una manera practicable, una enseñanza/evaluación de los valores, entendida como la relación entre valores individuales y los modos de pensar mejores que caracterizan a las comunidades en que participan y viven los alumnos. De hecho en la vida cotidiana las creencias, valores y actuaciones de la gente son continuamente juzgadas en términos de su apropiación/coherencia con estas comunidades de valores, se exige ponerse en lugar de los otros.

Frente a una estricta neutralidad, que haría imposible una educación en valores en sentido fuerte, se busca no sólo que el alumno clarifique sus valores, sino que presente sus afirmaciones en términos que sean significativos para otros. En la medida que los valores son «articulados» en la expresión verbal, los «conectan» con sistemas de creencias que transcienden los límites de la experiencia individual, poniéndose en lugar de los demás. Tomar decisiones por sí mismo, paralelamente, obliga a que los juicios se sometan a patrones universalizables de razonamiento moral. La articulación de valores, como propuesta pedagógica, exige —entonces— que los alumnos puedan conectar sus personales y específicas afirmaciones de valores con un marco más amplio de significado en que puedan tener sentido; y es función del profesorado lograrlo en las tareas diarias del aula/centro.

Hay maneras deseables de ser humano que explícitamente deben ser objeto de educación y enseñanza, para contribuir a promover una sociedad con una calidad humana de vida. Quizás habría que enfocar la cuestión diciendo que más que buscar los valores que todos tienen en común (empresa imposible), se debe tender a la *construcción* de valores comunes, en primer lugar en el grupo/clase, y en segundo lugar en el centro como comunidad. No se trataría, entonces, de buscar vanamente, mediante posibles cuestionarios o escalas, qué conjunto de valores comparten padres y profesores; sino de implicar al centro como conjunto (en primer lugar) y, si es posible, tender a la propia comunidad escolar, para ir construyendo lentamente unos valores comunes en los que educar.

En muchos casos deliberar abstractamente sobre qué en qué valores educar contribuye a desviar la atención a la cuestión primera: Cómo organizar y constituir el centro y aula para que en un clima propicio pueda tener lugar todas aquellas experiencias educativas deseables. Pues los valores en abstracto se encuentran, en el fondo, encarnados en las prácticas cotidianas, y son éstas las que, en último extremo, configuran la educación en valores. Los miembros que componen la comunidad escolar de un centro, normalmente, tienen diversas concepciones y metas educativas, o —en cualquier caso— éstas no son entendidas de la misma manera. Esto requiere un largo proceso inductivo para *ir generando y clarificando los valores que van a conformar la vida del centro*, que no es sólo ponerse de acuerdo en valores abstractos, sino en lo que se entiende por ellos, y —sobre todo— cómo se van a llevar a cabo en normas y acciones específicas.

Los propios valores, normas y hábitos, más que estar dados como algo bien elaborado, son construidos cooperativamente en el propio *proceso* de elaboración y planificación de la acción docente, mediante un diálogo, debate y deliberación. También aquí el propio proceso tiene que ser expresión de la democracia escolar, construyendo progresivamente un espíritu de colaboración en el centro, entre los profesores en primer lugar (abandonando parte del tradicional individualismo), de los alumnos y de la propia familia. Al final los valores, hábitos y normas acordados deben llegar a vivirse en el centro y aula, para lo que debe haber sido relevante el consenso y compromiso alcanzado en el propio proceso, y haber introducido dinámicas de autorrevisión por el equipo docente.

El proceso de autorrevisión escolar de lo que ha sido la acción del propio centro, y del contexto social y cultural en que se ha desenvuelto, conduce a un cierto diagnóstico amplio de necesidades, de las que conviene dar prioridad a algunas. Se trata de un esfuerzo por sistematizar y concretar las ideas educativas en un plan de acción. Como tal requiere el compromiso de todos o una mayoría de los miembros para analizar reflexiva y cooperativamente donde se está, por qué y cómo se ha llegado, valorar los logros y necesidades y determinar qué cosas se puedan ir haciendo mejor dentro de lo posible: ¿Cómo van las cosas en el centro?, ¿qué va funcionando aceptablemente?, ¿qué cosas necesitarían mejora? ¿se está haciendo lo que se querría hacer?, etc.

Esta autorrevisión es un marco adecuado para reflexionar, discutir, deliberar y decidir consensuadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que corregir. Aunque esta dimensión de proceso debe abocar a acuerdos prácticos, que quedarán reflejados en el Proyecto de Centro, es muy importante —para asegurar su posterior traducción práctica— el análisis, discusión, diálogo, confrontación de perspectivas y acuerdos finales. Ello convierte al programa de acción en un medio de formación del profesorado en el centro, al reflexionar sobre la propia práctica; y en una garantía, fruto del acuerdo y compromiso, de ser llevado a la enseñanza del aula. A su vez, el proceso debe ser una ocasión propicia para

implicar colegiadamente a profesores y alumnos/padres en conformar el marco de normas y valores con que dotarse.

La efectividad de este marco orientador de lo que se quiere dependerá —por tanto— de que se traduzca en decisiones curriculares, en la vida diaria en el aula y en el Centro. La acción en el aula deberá precisamente potenciar e implementar aquellos aspectos decididos y asumidos colegiadamente previamente a nivel de centro. Apostar por una acción educativa colegiada del centro escolar es una de las bases más firmes para una renovación pedagógica de la escuela.

El profesorado —en cierta medida—, en cuanto ejerce de maestro, recurriendo a la analogía anterior de Hannad Arendt, asume la responsabilidad de educar a los niños/jóvenes en un mundo de valores, que la sociedad lo ha puesto como representante. Su acción y mensaje es transmitir el legado moral con que contamos, que es el que le da autoridad y disciplina. La autonomía y libertad sólo es posible, como explican las teorías del desarrollo moral, que se van a exponer a continuación, a partir de la socialización heterónoma en las normas establecidas. Si no hay nada que mostrar con autoridad y disciplina, tampoco hay nada que cambiar ni contra lo que rebelarse.

5.

EL DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES

La psicología del desarrollo de actitudes y valores, que ha alcanzado un amplio crecimiento en las últimas décadas, puede contribuir a orientar la secuencia de contenidos y experiencias de aprendizaje que se puedan pretender y hacer en clase en este campo. Piaget llegó a afirmar que *«sin una psicología precisa de las relaciones morales, toda discusión sobre los procedimientos de la educación moral resulta estéril»*. Sin llegar a tanto, la psicología del desarrollo puede —en efecto— proporcionar orientaciones y sugerencias para la didáctica de las actitudes y valores, tanto para el diseño del currículo como para la planificación de las prácticas docentes, pero éstas no se deducen ni son mera aplicación de las prescripciones psicológicas. Si así fuera, se estaría cayendo en una cierta «*falacia*» psicológica: considerar que lo que se describe en la teoría psicológica se debe hacer en la práctica escolar, cuando ésta tiene también otros fundamentos de base.

El desarrollo de las actitudes y valores sociales y morales se ha explicado en psicología desde diversas perspectivas: conformidad con las normas del grupo, regulación interna de la conducta en ausencia de sanciones externas, conducta prosocial o de ayuda, juicio y razonamiento moral, etc. Estas diferentes teorías de la conducta social y desarrollo moral (conductismo–aprendizaje social, socialización, cognitivo–constructivista, etc.) vienen dadas por operar con diversos modelos de hombre (por ejemplo, concebir al sujeto humano como un ser que pasivamente recibe las influencias del medio, o como un agente que activamente construye sus conocimientos), ideas sobre lo que es importante promover (aceptación de normas, o espíritu crítico y autónomo), focalizarse en distintas edades (hábitos/normas en primeras edades, o razonamiento y juicio en adolescencia), o —finalmente— diferentes metodologías de investigación.

En las primeras décadas del siglo quedan delimitados los dos grandes programas que, con sucesivas reformulaciones, van a dominar el campo del desarrollo sociomoral: *socialización* (planteamientos pedagógico–sociológicos de Durkheim y el psicoanálisis de Freud), y *constructivismo o desarrollo cognitivo* (iniciado por Piaget de 1932, en que presentaba una perspectiva alternativa a las tesis sociológicas). Posteriormente, cuando el conductismo se convierte en paradigma dominante, lo moral queda como un campo oscuro, que no merecía un estudio específico, por los procesos psíquicos inobservables que implicaba. A partir de los años sesenta —por una parte— Kohlberg reactualiza y amplía los planteamientos piagetianos contribuyendo a forjar un programa de investigación cognitivo–estructural del desarrollo sociomoral. Por otra, la reforma del programa conductista (neoconductismo y, sobre todo, las teorías del aprendizaje social) contribuye a interesarse por explicar el fenómeno moral; por lo que hoy podemos distinguir, dejando deliberadamente otras teorías específicas, dos grandes programas o explicaciones de la génesis y desarrollo moral, con derivaciones específicas en cada uno.

Dos enfoques: Socialización heterónoma o construcción autónoma

Piaget en una temprana obra (*El juicio moral en el niño*, 1932), desde la nueva psicología y los presupuestos pedagógicos de la «escuela activa», se opuso radicalmente a las tesis socializadoras de Durkheim, como modelo de una educación tradicional, a pesar de su

laicismo. En su lugar, defendió la autonomía de los niños y niñas como clave de la nueva educación moral, y el respeto a las reglas por acuerdo mutuo; en lugar de la presión y disciplina de los adultos. Así formulaba Piaget la cuestión: *«el problema estriba en saber qué preparará mejor al niño para su futura tarea de ciudadano, ¿la costumbre de la disciplina exterior adquirida bajo la influencia del respeto unilateral y la presión adulta; o la costumbre de la disciplina interior, del respeto mutuo y del autogobierno?»*. Enfrentándose a la presión exterior (heterónoma) de imponer normas al niño/a, Piaget abogaba por el desarrollo interno y la autonomía moral.

Esta propuesta, continuada por Kohlberg y su equipo en psicología del desarrollo moral, ha dado lugar a un predominio del enfoque cognitivo–formalista en educación moral, considerando como ideal a conseguir, de acuerdo con las metas ilustradas, un individuo autónomo y soberano, que decide imparcialmente por encima del grupo social en que vive. Sin abandonar esta orientación, actualmente, se tiende a pensar que, en una primera fase (más larga de lo que pensaba Piaget), es preciso incidir más en la dimensión comunitaria de la vida, donde la educación se dirige a formar al ciudadano, que actúa de acuerdo con las costumbres, hábitos y formas de actuar del grupo.

Aunque puede resultar un tanto simplista contraponer estas dos grandes corrientes, porque —como se verá posteriormente— en los últimos años se han hecho serios intentos de integración, recogiendo parte de cada uno y difuminando la oposición, resulta —sin embargo— ilustrativa como primera aproximación al campo:

[A] Enfoque de socialización (psicoanálisis, sociologismo y teorías del aprendizaje social): Considera la adquisición de actitudes como la acomodación (adaptación) del niño/joven a las normas requeridas socialmente, mediante un proceso de internalización de dichas reglas y de conformidad con las expectativas sociales. Desde esta perspectiva, al tiempo que se otorga una prioridad al orden social establecido sobre el individuo y se concibe a éste como un receptor pasivo, se da una primacía a los factores afectivos sobre los cognitivos, negando un desarrollo evolutivo consistente y sistemático, al hacerlo depender de las disposiciones actitudinales variables en función del medio social.

Responde al modelo (y creencia) más tradicional de que el niño o niña adquiere las actitudes sociales y morales por la presión (sanciones externas y refuerzos positivos) de los adultos, que provocan la interiorización de los modelos y actitudes de la sociedad adulta. El aprendizaje de actitudes consiste en la asunción heterónoma de modos de conductas socialmente aceptables, transmitidos por padres/maestros y ambientes en que se vive. Esta internalización se efectúa por procesos de identificación y condicionamiento, tendiendo a persistir si se ven reforzadas con aprobación o afecto.

[B] Desarrollo autónomo (Piaget, Kohlberg, Turiel): El desarrollo de actitudes sociomorales consiste, en su lugar, en un proceso de construcción autónoma del razonamiento social y moral, donde progresivamente se produce una reestructuración cognitiva, adquiriendo principios autónomos. Este enfoque responde a una idea diferente del hombre y de la educación: El desarrollo social es un proceso interactivo y *constructivo*, el ser humano actúa como agente sobre la realidad social, integrando activamente la experiencia, en lugar de reflejar pasivamente los patrones ambientales. El sujeto no se limita —entonces— a asimilar las normas, actitudes y valores que le imponen los adultos; las va construyendo participando en el mundo social.

Dos factores contribuyen especialmente al desarrollo de actitudes sociomorales: el *desequilibrio cognitivo* y la *cooperación en el grupo de iguales*. Para la tradición piagetiana las estructuras cognitivas son formas de organizar la experiencia y la acción, para conseguir un equilibrio. Cuando nuevas experiencias sociales (o en el contexto escolar, por ejemplo, la discusión de «dilemas morales» de un nivel superior al que se encuentra) no pueden ser integradas en las estructuras cognitivas previas existentes, se produce un desequilibrio que induce a restablecerlo, generando un nivel más alto de juicio y razonamiento moral. A su vez, la interacción con el grupo de iguales conduce al reconocimiento de la reciprocidad, la igualdad y cooperación, así como ofrece oportunidades de *«ponerse en lugar del otro»*, produciéndose una descentración o progresiva salida del egocentrismo inicial (por la necesidad de coordinar, reconciliar y sopesar los diversos puntos de vista de los otros).

	Desarrollo autónomo		Socialización	
Caracteres	Construcción autónoma (*proceso)*	Primacía de la dimensión *cognitiva*	Influencias socioambienta-les (*contenido)*	Primacía de la dimensión *afectiva*
Conceptualización	Desarrollo de principios éticos y actitudes, *construidas* activamente en interacción social con el grupo	Construcción y reorganización *cognitiva*, como base de actitudes y acciones	*Acomodación* y asunción de normas y valores sociales establecidos, por internalización	Factores *afectivos* y actitudinales (p.e. empatía), base de la acción
Limitacione s	Individualismo, racionalismo, criterios filosóficos, conduce a anomia y desintegración social	Minusvalora la motivación, empatía, preocupación y cuidado por el otro	Identifica moralidad y convención social, heterónoma, relativismo moral	Adaptación funcional al medio, primacía de la afectividad y motivación

Cuadro 1. *Dos grandes enfoques del desarrollo moral*

Tal como aparece esquematizado en el *Cuadro 1*, dos ejes principales (proceso constructivo *vs*. contenidos sociales, cognitivo *vs*. afectivo) diferencian —expresado un tanto radicalmente— ambas perspectivas. Para el *enfoque de socialización* el desarrollo social y moral es el resultado de una internalización de modelos del medio social, dando primacía a factores afectivos (empatía, aprendizaje observacional o modelado, motivación, agentes socializadores). La socialización es la asunción acrítica de normas culturales o sociales (contenidos), por una adaptación funcional a las convenciones sociales y no un proceso cognitivo a ser desarrollado, como en el enfoque de *desarrollo*.

Por su parte (ver *Cuadro 1*), para el *enfoque de desarrollo moral* las normas, actitudes y principios morales son estructuras cognitivas que surgen, en las experiencias de interacción social, por un proceso de construcción individual, más que de la interiorización de normas socioambientales; los estadios de desarrollo moral vienen definidos por reorganizaciones cognitivas; los principios morales básicos son universales y comunes a todas las culturas

(frente al relativismo moral); el papel de la educación moral es proporcionar experiencias que estimulen el desarrollo del razonamiento sociomoral.

Este doble enfoque no es sólo una cuestión teórica, se manifiesta continuamente en la práctica educativa: educar en valores es, por una parte, ayudar a asumir las normas y valores del grupo social; por otra, contribuir a pensar y tomar decisiones por sí mismo. ¿Se debe pretender asumir las normas, conductas y valores socialmente aceptados?, o, más bien, ¿promover actuar por convencimiento propio interno, como expresión de un juicio moral autónomo?. Las teorías de la socialización y del aprendizaje social explican el aprendizaje moral especialmente en las primeras edades (familia y Educación Infantil, Primaria), donde la influencia socioambiental e imitación de modelos socialmente aceptables es mayor. Sin embargo en Secundaria, en que el desarrollo cognitivo y las experiencias sociales han aumentado, conviene primar el desarrollo del juicio y razonamiento moral, coherente —por otra parte— con el enfoque psicológico–constructivista de las propuestas curriculares. El desarrollo integral de la personalidad supone atender ambas dimensiones (desarrollo socioafectivo y cognitivo). Vamos a exponer, a continuación, ambas perspectivas, pensando que cada una tiene su parte de verdad, pero también sus limitaciones al haber resaltado sólo una dimensión.

Socialización y factores afectivos

Un primer grupo incide en la dimensión de adaptación a normas externas, que se hacen propias por un proceso de socialización e internalización. Así, el psicoanálisis y la teoría del aprendizaje social coinciden, aunque con divergencias en otros aspectos, en estos supuestos. Más específicamente para Freud la moralidad es el resultado de un complejo conjunto de relaciones entre factores instintivos («*ello*») y el medio («*yo*», realidad), dando como resultado la formación de una instancia interior («*superyo*») represora. Por su parte, para los psicólogos del aprendizaje social la moral es un proceso de aprendizaje de conductas (actitudes, normas y valores) socialmente aceptables («modelos»), por medio de refuerzos. En sentido estricto no se puede, desde este enfoque, hablar de la existencia de unos estadios evolutivos con un carácter estructural y uniforme, los cambios serán dependientes de las condiciones ambientales en que se vive.

La *teoría del aprendizaje social* explica cómo los niños, según los principios de imitación y refuerzo, irán adquiriendo inicialmente los hábitos y actitudes: observan las actitudes de padres, hermanos, compañeros y otros agentes, siendo reforzados aquellos comportamientos que socialmente son aprobadas. El aprendizaje sociomoral consiste en asumir aquellas conductas y normas que padres/adultos imponen o transmiten a los niños, y el desarrollo evolutivo es el aprendizaje de conductas socialmente aceptables, transmitidas por las personas que rodean al niño en sus diferentes ambientes. Esta internalización se efectúa por los procesos de identificación y condicionamiento. El aprendizaje se produce, en estas primeras edades, por imitación de modelos (maestros, padres, todos los reales o ficticios que influyen como tales). El niño/a adopta por identificación las conductas, modos de hacer, valores y actitudes de la persona a imitar. Estas actitudes tienden a persistir si —al realizarlas— se ven reforzadas con aprobación o afecto.

Esta tradición ha subrayado que el desarrollo de las actitudes en las primeras edades, como generación de predisposiciones afectivo–evaluativas a determinados objetos o situaciones, debe dirigirse principalmente a la esfera *afectiva* (tener sentimientos y emociones

como empatía, sensibilidad hacia los demás, altruismo, benevolencia, conductas prosociales; o sentimientos negativos, como vergüenza o culpa). Así en Ed. Infantil desarrollar la *empatía* (como capacidad para sentir los estados emocionales del otro y de comprender su punto de vista distinto, sensibilidad ante el dolor de otro), la *conducta prosocial* (acciones voluntarias altruistas de ayudar y compartir, sin beneficio propio inmediato) y el *aprendizaje por imitación* (observación de conducta de personas como modelo a imitar), se convierten en objetivos prioritarios, base de una educación en valores posterior. Los mecanismos de autocontrol a su vez, como ha destacado el conductismo y las teorías del aprendizaje social, son necesarios en las primeras etapas. Los niños/as —por imitación, aprendizaje observacional, refuerzos y hábitos— van adquiriendo las actitudes que observan, las que son socialmente aprobadas e identificándose con aquellas que se ven reforzadas.

Justo por la característica de no implicar una voluntad deliberada o razonamiento específico, *los hábitos adquieren su relevancia educativa en las primeras etapas educativas*, tendiendo progresivamente a desarrollar el juicio y razonamiento en las acciones. La enseñanza de hábitos tiene la ventaja de desarrollarse ante situaciones concretas y específicas, en conductas reales; en lugar de razonamientos abstractos o predicaciones de conductas deseables. En la etapa heterónoma del desarrollo moral, que decía Piaget, o «preconvencional» que la llama Kohlberg, las normas y reglas a respetar tienen un papel central, con el fin de que se conviertan en hábitos. La cuestión es que se ejerciten de modo que no impida una autonomía moral posterior. Pero no se puede pretender una autonomía moral, cuando previamente no se han asumido la moral convencional establecida. Sin una base cívica no hay principios éticos propios.

Hay evidencias de que para que los niños y niñas desarrollen una forma autónoma de moralidad requieren un patrón congruente de reglas desde los primeros años, respaldadas por la aprobación cuando las cumplen. El problema de la educación en valores, decía Peters (1984), es que si en las primeras edades no se puede aprender de modo autónomo la moralidad, es preciso emplear «métodos no racionales», que —sin embargo— no impidan el desarrollo moral autónomo posterior. *«Es posible que la formación de buenos hábitos morales en lo tocante a lo que he llamado reglas morales básicas, por ejemplo, constituya una condición necesaria de la moral racional. (...) Es preciso entrar en el palacio de la Razón por el pasillo del Hábito y la Tradición. Esta es la paradoja de la educación moral que enunciara tan bien Aristóteles en el libro II de su Ética»*. Se trata, pues, de conjugar adecuadamente el control de conducta y respeto heterónomo de normas en las primeras edades, con posibilitar una progresiva autonomía y retirada de dicho control, para ir capacitando al niño/a a actuar del modo deseado en un número creciente de acciones, en ausencia de dichas normas o imposiciones.

Estos referentes normativos y de autoridad, proporcionan un ámbito de acogida afectiva, que le proporciona seguridad. El miedo a dejar de ser amado o querido, que decía el psicoanálisis y resalta Savater (1997), es uno de los motivos para irse habituando a lo que se debe hacer. En el comportamiento moral, por tratarse siempre de un ámbito de relaciones interpersonales, unidas por relaciones de afecto, los factores emotivo–afectivos tienen tanta relevancia como los cognitivos.

Enfoques centrados en procesos de construcción autónoma

Los enfoques cognitivos entienden el desarrollo sociomoral como la progresiva construcción de un juicio y razonamiento autónomo, con unas condiciones que lo favorezcan. El desarrollo consiste básicamente en cambios y transformaciones en la estructura cognitiva o mental, como resultado de una interacción entre el sujeto y el medio, para lograr un mayor equilibrio y estabilidad, y no como consecuencia de un mero aprendizaje social. **Jean Piaget** (1932), en oposición a las tesis sociológicas, que —dice— suponen «*una sumisión al conformismo social*», subraya el papel cognitivo del juicio en el desarrollo de una autonomía moral. El progresivo desarrollo intelectual del niño, desde el inicial egocentrismo y heteronomía, hacia una perspectiva de descentramiento, unido a las experiencias sociales con grupos de iguales («pandillas» de amigos), van generando el paso hacia una *autonomía moral* (*Cuadro 2*). Adoptar la perspectiva de los otros, diferenciar lo subjetivo (intenciones y motivos) de lo objetivo (consecuencias), van provocando el paso de juicios morales heterónomos a la autonomía moral (basada en la igualdad, reciprocidad y sentido de la justicia). Con este enfoque piagetiano comienzan las teorías del *desarrollo cognitivo* del razonamiento moral.

	Moralidad heterónoma	Moralidad autónoma
Caracteres	• *Coerción*: Moral de la autoridad, el deber u obediencia a reglas fijas y determinadas externamente. – Sumisión a reglas externas, a las que se da un valor absoluto (no relativo).	• *Cooperación*: Relaciones recíprocas entre personas iguales, basadas en el respeto mutuo y la justicia. – La regla es resultado de una decisión libre, a respetar en cuanto es fruto de consentimiento mutuo.
Juicio moral	• *Realismo moral*: Las acciones son evaluadas en función de los resultados materiales u objetivos, no por las intenciones (*responsabilidad objetiva*). – Es bueno lo que se atiene a la letra de la ley o mandato.	• Juicio moral basado, además de las consecuencias, en la intención o motivo (*responsabilidad subjetiva*). La autoridad u obediencia no es criterio de moralidad. – Se considera bueno lo que es aceptado por consenso y cooperación, de modo racional.

Nivel de desarrollo cognitivo	• *Egocentrismo*: No diferencia lo subjetivo de lo objetivo, ni adopta la perspectiva de los otros.	• *Perspectivismo* (descentramiento): Diferencia lo subjetivo de lo objetivo, adoptando la perspectiva de los otros.
Tipos de relaciones sociales	• *Coerción*: Las relaciones de los adultos con el niño son de coerción/presión.	• *Cooperación*: Relaciones con los iguales (grupo de amigos), ausencia de coerción.

Cuadro núm. 2: *El desarrollo de la moralidad (justicia) según Piaget*

El desarrollo del juicio moral, tras una primera fase premoral (carencia de sentido de obligación a las reglas), como ejemplifica el *Cuadro 2*, el proceso de maduración infantil está guiado por el paso de una *moralidad heterónoma* (basada en la obediencia a las normas y sumisión) a una *moralidad autónoma*, basada en relaciones de cooperación y reciprocidad. Esta doble orientación (heterónoma y autónoma) significa que, en una primera etapa, el niño respeta unilateralmente lo que dicen los adultos, que son considerados como la autoridad y fuente de las reglas y prohibiciones; mientras que en la orientación autónoma, basada en la cooperación, la autoridad u obediencia no es el criterio de moralidad.

En la etapa heterónoma el respeto unilateral a la voluntad del adulto es la base de la obligación moral y del sentido del deber. Cognitivamente este tipo de moral es congruente con el egocentrismo infantil, como la incapacidad de adoptar la perspectiva de los otros y considerar su propia perspectiva como la de los demás. Nuevas experiencias sociales, en especial la interacción con el grupo de iguales, conducen al reconocimiento de la reciprocidad, la igualdad y cooperación, así como ofrece oportunidades de «*ponerse en lugar del otro*», produciéndose una descentración o progresiva salida del egocentrismo inicial (por la necesidad de coordinar, reconciliar y sopesar los diversos puntos de vista de los otros). La regla ya no es fruto de la autoridad externa, sino resultado de una decisión libre y respetable, en tanto ha surgido del consentimiento mutuo.

En cuanto a la educación Piaget afirma que *«el fin de la educación es constituir personalidades autónomas aptas para la cooperación»*, es decir, contribuir a que el alumno se forme una moralidad autónoma. En cuanto a estrategias didácticas, frente al modelo directivo imperante o tradicional, «*los métodos llamados "activos" nos han parecido superiores a los demás*»; porque, «*en el terreno moral, igual que en el terreno intelectual, sólo se posee realmente lo que uno ha conquistado por sí mismo*». Si el niño construye los valores morales en interacción con el medio y esto implica que el desarrollo tiende hacia la autonomía, el profesor debe intercambiar y coordinar puntos de vista entre el grupo y fomentar una mentalidad crítica e indagativa. A su vez, siendo el desarrollo intelectual una condición necesaria, aunque no suficiente, del desarrollo moral, parece que potenciar el desarrollo de operaciones formales es un prerequisito para la autonomía en el razonamiento. Pero para ser suficiente es necesario favorecer formas de trabajo cooperativas, con participación de los individuos, ayudando a descubrir las normas, mediante el diálogo y descubrimiento de razones.

***

Por su parte, en las últimas décadas, **Kohlberg** (1992) ha extendido las iniciales tesis piagetianas, elaborando una de las más importantes teorías del *desarrollo del juicio moral*. A lo largo de estos años la teoría inicial se ha visto sometida a un continuo proceso de revisión. El progresivo desplazamiento de su teoría psicológica hacia la aplicación pedagógica, así

como su carácter global y complejo, la ha convertido en una de las más empleadas para la construcción de currículos de educación moral. El pensamiento moral lo estudia a través del juicio, interesándole sobre todo el carácter formal, el cómo, la forma del razonamiento, más que el contenido. Junto al aspecto cognitivo Kohlberg subraya, como prerequisito para el desarrollo moral, la participación social que involucra el asumir la perspectiva del otro, ponerse en su lugar. Distingue, como es conocido, tres niveles del desarrollo del juicio moral, divididos cada uno en dos estadios (*Cuadro núm. 3)*.

En la secuencia evolutiva de los estadios se pasa de una orientación en la obediencia y el castigo (estadio uno), al individualismo según lo que le conviene a cada uno (estadio dos), y de ahí, el acuerdo interpersonal (estadio tres), respetar la ley y el orden establecido (estadio cuatro), y, en secuencia invariable en un último nivel, el contrato social (estadio cinco), hasta llegar a los principios éticos universales (estadio seis). La clave de la secuencia está en la evolución del sentido de la *justicia*: cada estadio tiene una comprensión diferente de lo que se considera que es bueno y justo. El origen piagetiano aparece en la orientación heterónoma y egocéntrica del primer nivel, y la autónoma, colaboración y respeto mutuo del tercer nivel; completado con un nivel intermedio de aceptación de lo convencionalmente establecido, precisando al tiempo cada etapa en dos estadios.

NIVEL I: PRECONVENCIONAL

ETAPA 1: MORAL HETERÓNOMA (CASTIGO Y OBEDIENCIA):

- Lo *correcto* es evitar transgredir las normas sancionadas con castigos, obediencia a las normas y autoridad, evitar el daño físico a personas o bienes.
- *Razones*: Evitar el castigo y respetar el poder de las autoridades.
- *Punto de vista egocéntrico*: No toma en cuenta los intereses de los otros, ni relaciona puntos de vista, sin reconocer que pueden diferir de los propios.

ETAPA 2: INDIVIDUALISMO, PROPÓSITO INSTRUMENTAL E INTERCAMBIO:

- Lo *correcto* es seguir las normas cuando van en el interés inmediato de alguien, actuar para satisfacer los intereses y necesidades propias y permitir que los demás hagan lo mismo. Correcto es lo que es justo, un intercambio equitativo, un trato, un acuerdo.
- *Razones*: Servir los propios intereses y necesidades, reconociendo que los otros puedan tener los suyos.
- *Perspectiva individualista concreta*: Conciencia de que todos tienen que perseguir sus propios intereses y que estos entran en conflicto, por lo que el bien es relativo (en sentido individualista concreto).

NIVEL II: CONVENCIONAL
ETAPA 3: RELACIONES, EXPECTATIVAS MUTUAS Y CONFORMIDAD INTERPERSONAL: • Es *bueno* vivir de acuerdo con lo que esperan las personas próximas, mantener relaciones mutuas (confianza, lealtad, respeto, gratitud), demostrar preocupación por los otros. • *Razones:* Mostrarse como buena persona a los ojos de los demás. Creer en la "regla de oro" (ponerse en lugar del otro). • *Perspectiva del individuo en relación con otros*: Consciente de sentimientos, acuerdos y expectativas de los otros sobre los intereses individuales, pero no con un perspectiva generalizada. *ETAPA 4: SISTEMA SOCIAL Y CONCIENCIA* • Lo *justo* es cumplir con el propio deber en la sociedad, mantener el orden social y contribuir al bienestar de la sociedad o del grupo. • *Razones*: Mantener el orden establecido, cumplir las obligaciones, y oponerse a perspectivas egocéntricas («si todos lo hicieran, no sería posible vivir juntos»). • *Diferencia el punto de vista social de los acuerdos o motivos interpersonales*: Considera las relaciones individuales en función de su lugar en el sistema social, adoptando las normas y roles definidos en el sistema social.
NIVEL III: POSCONVENCIONAL O DE PRINCIPIOS
ETAPA 5: CONTRATO SOCIAL O UTILIDAD Y DERECHOS INDIVIDUALES • *Correcto* es apoyar los derechos, valores y pactos legales fundamentales de una sociedad, aunque estén en contradicción con las normas y leyes concretas del grupo, por el hecho de su imparcialidad y ser un pacto social. No obstante algunos valores y derechos (libertad y vida) se deben respetar incluso en oposición a la opinión de la mayoría. • *Razones*: Cumplir y respetar las leyes establecidas por la mayoría, siempre que busquen el mayor bien para el mayor número (utilitarismo). • *Perspectiva anterior a la sociedad*: Perspectiva de un individuo racional, consciente de unos valores y derechos anteriores a los vínculos y contratos sociales. *ETAPA 6: PRINCIPIOS ÉTICOS UNIVERSALES* • Seguir los principios éticos universales de justicia (igualdad de derechos humanos, respeto por la dignidad de la persona, etc.) elegidos por uno mismo. Las leyes concretas o acuerdos sociales son válidos en cuanto se basen en tales principios. • *Razones*: Creencia en validez de principios éticos universales, y un sentimiento de compromiso personal con ellos. • Perspectiva de un *punto de vista moral* del que derivan los acuerdos sociales, las personas son un fin en sí mismas y deben ser tratadas como tales.

Cuadro núm. 3: *Niveles y etapas del desarrollo del razonamiento moral según Kohlberg*

Así cuando un niño dice que «no se puede robar porque está prohibido» estaríamos ante una etapa uno, cuando se añada la razón de «para que a tí no te lo hagan» estaríamos, en principio, un estadio dos. Aducir que «se debe hacer con los demás lo que te gustaría hicieran contigo» es la primera etapa del nivel convencional, mientras que «salvar la vida es un valor superior a respetar las leyes» sería una segunda etapa. Cuando se justifica una acción porque «la ley debía reconocer la objección de conciencia» o «la justicia debe prevalecer en la vida política», estaríamos ante un nivel postconvencial.

Los estadios morales presentan las mismas características que los de desarrollo lógico (una secuencia invariable, forman totalidades estructurales, y son universales), con estos caracteres:

a) Cada estadio representa una forma de pensar o razonar cualitativamente diferente en su estructura, que suelen guardar relación con el desarrollo cognitivo–intelectual. Cada una de estas estructuras de pensamiento se define por lo que la persona piensa que es justo o correcto.

b) El orden de progresión del juicio moral es una secuencia invariante, orientado en una dirección ascendente, hacia un mayor equilibrio.

c) Los seis estadios están ordenados lógica y jerárquicamente. No se refieren a intervalos de edades determinadas, porque dos individuos de la misma edad pueden encontrarse en un estadio moral distinto, pero siempre hay que pasar, sin saltos, secuencialmente por ellos. Más del 50 por ciento del pensamiento moral de un individuo pertenece a un estadio, el resto a los estadios próximos (inferior o superior).

d) Alcanzar un estadio más elevado aparece siempre como una reestructuración de los elementos del nivel anterior, que reintegra las estructuras de niveles anteriores, para alcanzar una mayor coherencia.

Esta cierta correspondencia entre desarrollo moral y cognitivo, y el excesivo acento en el desarrollo de capacidades formales para el juicio moral (formalismo), minusvalorando los contenidos morales y la importancia de los sentimientos y afectividad, han sido objeto de críticas. En los últimos años esta se ha revalorizado la dimensión social (la cultura moral del Centro escolar), que propicie el «*role–taking*» (ponerse en el lugar del otro, descentrarse), y una «*atmósfera moral*», que posibiliten el desarrollo moral (Kohlberg y otros, 1997).

El planteamiento inicial de Kohlberg ha sido criticado como *formalista*: no importa primariamente la acción moral ni el contenido del juicio, sino la forma en que se justifica. Y esto porque, según Kohlberg (1992), la madurez del juicio moral es el mejor predictor de la conducta moral, que —contrariamente— es situacional y reversible, el que mejor podemos estudiar y uno sobre los que pedagógicamente podemos incidir en una enseñanza formal. Pero, en el fondo, la forma no es independiente del contenido (Peters, 1984); tan importante como las razones de por qué se decide algo, es el contenido de qué se decide.

Otro de los aspectos más discutidos, y —sin embargo— más firmemente defendido, es que *las estructuras básicas del juicio moral*, que forman las distintas etapas del desarrollo, *son universales* y no dependen de la cultura. Esta puede ayudar o retardar el paso de un estadio a otro, pero nunca cambia la secuencia de los estadios. Esta defensa a ultranza de la universalidad ha suscitado el mayor número de revisiones críticas, aceptándose hoy que si

bien parece confirmarse la progresividad de los cuatro primeros estadios, no así los dos últimos y especialmente el sexto, que parece ser más bien un constructo filosófico que un hecho moral.

La aplicación de la teoría del desarrollo del razonamiento moral a la práctica educativa mostró que el desarrollo podría ser estimulado cuando se proporcionan oportunidades para el conflicto cognitivo (por ejemplo, discusión de «dilemas morales»), para la asunción de roles y para acceder a una de razonamiento moral situada en la etapa inmediata superior a la que se encuentra. *Estimular y promover el desarrollo del razonamiento y juicio moral*, mediante la discusión sobre cuestiones morales, es uno de los principales objetivos de la educación en valores, que debe ser complementado mediante su vivencia social en el centro/aula, organizados como una comunidad escolar justa. Vivir la democracia en la escuela posibilita centrar la discusión sobre lo justo en problemas reales, y no sólo hipotéticos. El objetivo de la educación en valores es capacitar a los alumnos y alumnas con aquellas habilidades que les posibiliten ver las cosas, no desde el punto de vista individualista (salida del nivel preconvencional), sino en lugar de todos los demás, a compartir el mundo con los otros.

E. Turiel (1984), para salvar algunas contradicciones, ha presentado un propuesta en que la moralidad no sería un desarrollo progresivo a partir de la convencionalidad, sino procesos paralelos y diferenciados desde el principio, cada uno con sus propios cambios evolutivos. Desde las primeras edades, en función de las distintas experiencias sociales, existirían diferentes dominios (marcos conceptuales) de conocimiento social (*convención social, y moralidad*), cada uno con sus propios procesos de construcción, desarrollo y categorías. Más que concebir —entonces— la moralidad como una etapa posterior de la convencionalidad, desde los cuatro años el niño diferenciará lo que es mera convención social (p.e. no saludar a la profesora) y lo que es propiamente moral (p.e. causar daño al compañero).

Dentro de este enfoque cognitivo–constructivista del desarrollo moral, se emplean los *dilemas morales* como estrategias para el desarrollo del juicio y razonamiento moral, así como para diagnosticar los niveles o estadios de desarrollo moral. Más específicamente, como técnica estandarizada para evaluar la etapa o estadio de desarrollo del juicio moral se emplea la *«Entrevista del juicio moral»*. Con sucesivas reformulaciones Kohlberg y su equipo ha logrado un *Manual estandarizado* para evaluar las respuestas, según los conceptos y estructuras propias de cada estadio. Se ha desarrollado, dentro de esta perspectiva cognitiva del razonamiento moral, diversas variantes de test, normalmente en versiones más simplificadas, fáciles de administrar u objetivas de puntuar. De entre ellos destaca el *Cuestionario de problemas sociomorales (DIT)* de Rest.

Igualmente, en la última etapa, Kohlberg ha propuesto como método de educación moral reestructurar el centro escolar como *una comunidad democrática*, basada en un cierto autogobierno con principios de justicia imparcial. Para evaluar y analizar la cultura moral de un centro escolar, el equipo de Kohlberg, ha propuesto diversas dimensiones y aspectos referidas, como las dos grandes unidades básicas del análisis, a las *normas colectivas y valores institucionales*, según el grado de adhesión y respeto que se suele mostrar en las asambleas de clase o centro. Se trata de valorar si existen o no normas compartidas que regulan al grupo y en qué grado lo son, cuál es el contenido de estas normas, o el nivel de compromiso en su cumplimiento (Kohlberg y otros, 1997). Para evaluar la cultura moral de la escuela diseñaron un modelo que incluía:

(1) Niveles de valoración de la institución escolar como comunidad
(2) Sentido compartido de comunidad
(3) Grado de colectividad de las normas
(4) Fases de propuesta, aceptación, expectativas y aplicación de las normas colectivas

Ofrecer oportunidades para que los alumnos sean responsables de lo que sucede o debe suceder en el centro, acercándolo a una «comunidad democrática» de aprendizaje y trabajo, puede —como autogobierno— contribuir a aprender a vivir bajo principios, normas y valores colectivos, aceptados por todos. Transformar el centro escolar en una comunidad basada en el respeto mutuo, la imparcialidad, la cooperación en la toma de decisiones, ofrece un clima escolar adecuado para el desarrollo moral.

Por último, recientemente se ha defendido (Gilligan, 1985), con amplia recepción, que el desarrollo de actitudes morales es *diferente según el género*, por lo que la educación en actitudes y valores habría impuesto hasta ahora un modelo androcéntrico. El núcleo del desarrollo moral femenino sería la preocupación por el otro, empatía y cuidado; no las reglas y principios imparciales (y —por tanto— abstractos y descontextualizados) de justicia. Un desarrollo moral feminista, condicionado o no por el propio proceso de socialización, debería potenciar la responsabilidad por felicidad y preocupación por el otro (desde la inicial preocupación por sí mismo a la interdependencia conjunta por la felicidad ajena y propia), más que la aplicación a los casos concretos de estándares universales de virtud, como ha propuesto Kohlberg.

Interacción entre niveles y factores

Para una explicación comprehensiva del desarrollo de actitudes sociomorales se impone, según los factores y componentes que hemos visto, una integración e interacción entre los diversos aspectos, pues éste depende del conjunto de la personalidad y no de un elemento o factor. Según la *Figura 1*, tendríamos:

(a) Tres tipos ámbitos con su propio desarrollo: cognitivo, socio-afectivo y moral; con sus caracteres y aspectos.

(b) Las interacciones entre estos tres dominios, que condicionan el pensamiento y la acción; y

(c) Mantiene una interacciones entre características individuales y sus experiencias dentro y fuera de la escuela.

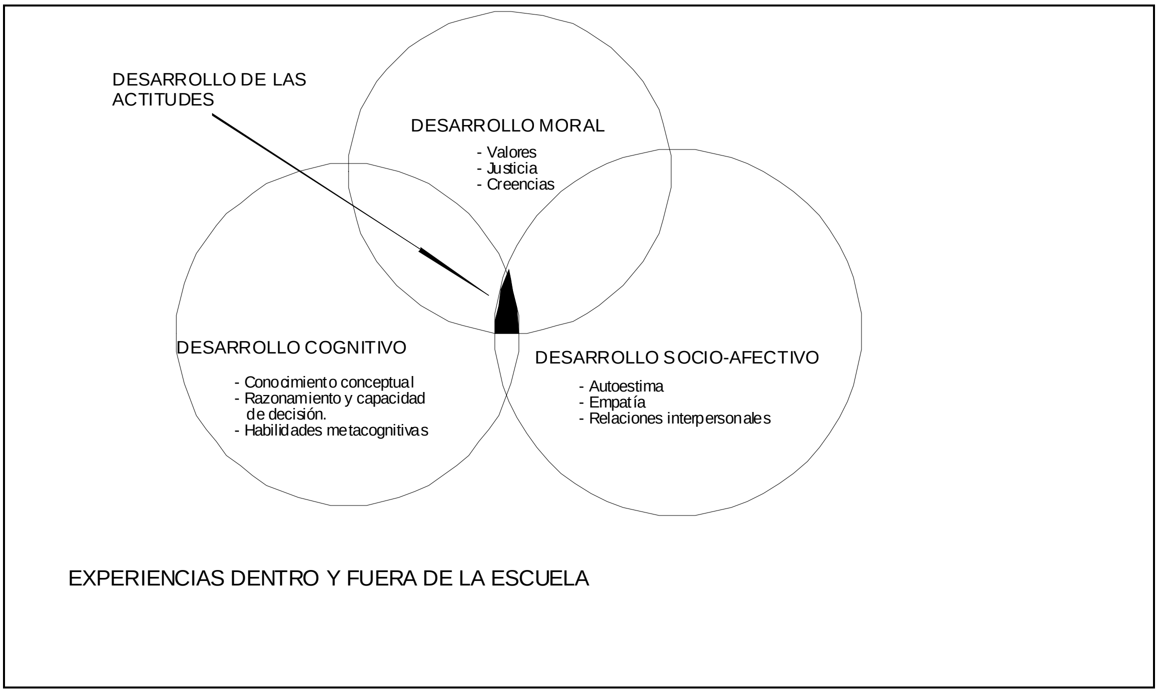


Figura 1: *El desarrollo de las actitudes como interacción entre tres ámbitos del desarrollo*

Estas tres dimensiones, representadas en la *Figura 1* por círculos superpuestos, aportan una visión general de las competencias que pueden promoverse en el desarrollo actitudinal por medio de la experiencia escolar. Junto a los elementos cognitivos han de situarse los emocionales y afectivos, además de los criterios propiamente morales. En cada dimensión se señalan otros aspectos específicos que operan en el desarrollo. Además está el aspecto de comportamiento. Los niños/jóvenes desarrollan actitudes sociomorales fruto de la intersección entre los tres campos y con las de su entorno o contexto social y familiar (ámbito exterior a los círculos). Las actitudes y acciones serán finalmente el resultado de la intersección entre los diferentes ámbitos (zona de intersección común). Hoy se ha reevaluado el potencial de la experiencia escolar para incidir y promover el desarrollo sociomoral, frente a las perspectivas de décadas pasadas en las que se argumentaba que poco podía hacer la escuela ante los agentes sociales y morales externos.

Desde una perspectiva actual comprensiva se reclama que una formación de hábitos y una educación del carácter debe partir de una visión integradora del agente moral, que tiene múltiples dimensiones (pensamiento, sentimiento y acción), en una interrelación con el entorno y que incluye un contenido moral (qué valores son deseables aspirar), y —por tanto— un punto de vista no relativista. Además del componente cognitivo, sobrevalorado en los últimos tiempos, está la afectividad (empatía, identificación, atracción, etc.) y la acción. Dentro de la acción están los hábitos, como capacidad adquirida de realizar determinadas acciones ante personas o situaciones. Por eso, a este nivel, la educación debe ofrecer múltiples oportunidades de poder actuar en congruencia con determinadas normas. La educación del ciudadano se logra, entonces, por dos vías fundamentales: la formación de buenos rasgos o cualidades del carácter, en las primeras edades; y la formación de su capacidad de juicio ético–político, en la adolescencia (Bárcena, 1997).

Dentro de no limitar la educación a aspectos racionales o conceptuales, se inscribe también la necesidad de incidir en una *educación emocional y afectiva*, no sólo en las primeras edades. El control de los impulsos, la empatía, autoconciencia, resolución pacífica de conflictos, colaborar con los demás, la afectividad, etc., forman dimensiones necesarias de la educación en la infancia y adolescencia y, como han mostrado algunas estudios recientes, forman parte de la misma inteligencia. Por eso mismo, no conviene disociar en exceso los

elementos cognitivos y afectivos.

Aprendizaje y cambio de actitudes

La formación de actitudes se produce principalmente dentro de un proceso de socialización a través de los diversos agentes socializadores a los que el niño/joven está expuesto o convive (institución escolar, familiar, pertenencia a grupos de amigos, hábitos o conducta, etc.). Estos factores suelen darse unidos, por lo que no es fácil distinguir en la práctica hasta qué punto, por ejemplo, la actitud hacia un contenido de enseñanza está influenciado por las actitudes hacia la escuela, hacia el profesor, los compañeros y su propio autoconcepto. En el ámbito docente, además del factor socializador, interesa especialmente aquellos cognitivos o de interacción social, que puedan relacionarse con una intervención didáctica.

Sin duda la utilidad del concepto de actitud es dependiente del supuesto de que las actitudes influencian la conducta, por lo que gran parte de los estudios se han cifrado en analizar dicha relación y en cómo reducir o incrementar la consistencia entre actitudes y conducta. Desde concebir al sujeto como un actor racional, dando prioridad a consistencia entre factores cognitivos y conducta, a un actor no racional, otorgando –en este segundo caso– prioridad a factores afectivos, más variables.

Hay diferentes propuestas prácticas sobre cómo lograr un cambio actitudinal, dependientes de (a) diversas teorías psicológicas, (b) la propia indefinición y ambigüedad del concepto de actitud, y la relevancia otorgada a cada uno de los componentes del concepto; (c) aunque se coincide en que las actitudes predicen la conducta, cabe primar el componente racional o –más bien– el afectivo/no racional, lo que variará los ámbitos de incidencia en el cambio de actitudes.

Para una acción educativa dirigida al cambio actitudinal es preciso contar con algunos elementos de modelos teóricos que contribuyan a orientar las actividades y tareas. Las propuestas prácticas de cambio de actitudes han estado muy determinadas por estrategias conductuales, desde el condicionamiento simple (reforzar actitudes correspondientes), aprendizaje/cambio por imitación a la comunicación persuasiva. Con el surgimiento del paradigma cognitivo, no obstante, han surgido modelos, y sus correspondientes propuestas prácticas, que otorgan un importante papel al razonamiento y a la información como base de las creencias y actitudes (por ejemplo, modelo de la «acción razonada»). El cambio actitudinal se suele originar generando discrepancias (o conflictos cognitivos) entre las creencias del alumno y la información nueva, entre sus actitudes y otras del grupo social.

Así, en la *«teoría de la acción razonada»* los humanos son racionales, tienen control sobre su conducta, y utilizan su información para tomar decisiones acerca de cómo actuar. Para explicar que no siempre una actitud determina de modo congruente la conducta, la teoría sugiere que el mejor predictor (determinante inmediato) de la conducta es la intención que se tiene de realizarla o no, que depende tanto de la actitud individual hacia la actuación como de la norma personal sobre esta conducta. No hay, por tanto, una consistencia directa entre actitud y conducta, sino entre intención de llevar a cabo una acción y la conducta correspondiente. Existe, pues, una cierta independencia, al tiempo que relación, entre los componentes cognitivo, afectivo, conativo y conductual: las creencias pueden dar lugar a la

correspondiente actitud, ésta a su vez condiciona la conducta, y la intención será la que en último extremo la determine.

Este modelo explicativo de los procesos de formación y cambio de actitudes, así como para predecir la conducta, resulta de gran relevancia en el contexto educativo. Partiendo de que las actitudes hacia un objeto o persona están condicionadas por las creencias (favorables o desfavorables) que los sujetos tienen sobre el mismo, el cambio de actitudes por la acción docente debe dirigirse, aparte de a otros factores, a aquel conjunto de informaciones que están en la base de las creencias previas (ideas, opiniones, informaciones, estereotipos previos, etc.). La acción docente debe, entonces, dirigirse a las creencias que subyacen a las actitudes. Así Ajzen y Fishbein mantienen que «*sólo cuando el mensaje se dirige a un cambio en el conjunto de variables que forman las creencias subyacentes se puede esperar que influyan en las actitudes o normas subjetivas y, de este modo, en las intenciones y la conducta misma*».

Desde una metodología acorde con la propuesta constructivista de la Reforma, habría —primero— que explicitar las *actitudes previas* de los alumnos/alumnas hacia el objeto o situación. En segundo lugar, identificar las *creencias específicas* que están subyaciendo a esas actitudes, para –en tercer lugar– incidir en el cambio actitudinal mediante procesos (actividades o tareas) y nuevas informaciones que contribuyan a alterar (mediante conflicto cognitivo) dichas creencias. Además el modelo subraya que no sólo basta alterar las creencias en general, sino aquellas que tengan mayor incidencia en la intención de comportarse de una manera determinada. Algunas de las técnicas de educación moral son especialmente adecuadas: simulación, grupos de discusión, clarificación de valores o dilemas morales. Estos modelos pueden ayudar a comprender las relaciones entre conocimientos y actitudes por un lado, y entre actitudes y comportamientos por otro. por ejemplo, el caso de actitudes ambientales.

6.

LAS ACTITUDES COMO CONTENIDOS CURRICULARES

Ámbitos de educación en valores

Las orientaciones curriculares actuales proponen inscribir la educación en valores y actitudes en todos los ámbitos de la acción educativa (*Cuadro núm. 4*), estimando —como señala una normativa (CECJA, 1996)— que la educación en valores «*ha de ser considerada como uno de los aspectos fundamentales del desarrollo educativo de los alumnos y alumnas*». Así, los llamados (1) «contenidos actitudinales» forman parte de los componentes curriculares de todas las áreas de la educación obligatoria; además, (2) los «temas transversales» amplían esta formación en campos específicos; más amplia y globalmente (3) la educación en valores es tarea de la acción conjunta del centro escolar por el Proyecto de Centro; y —en último lugar— (4) la materia de Ética («La vida moral y la reflexión ética»), en el curso terminal de la educación obligatoria, completa dicha formación con una reflexión crítica de segundo grado sobre las normas y valores.

Tema/materia	**Tratamiento**	**Responsabilidad**
[1] *Contenidos actitudinales*	Todos los bloques de contenido de las áreas, desde Infantil a Bachillerato	El profesorado en sus respectivas áreas (Programación a nivel de Ciclo/Dpto.)
[2] *Temas transversales*	Inclusión horizontal en los respectivos proyectos curriculares de las áreas	Doble nivel: Cada área, y en el proyecto conjunto de Centro.
[3] *Proyecto de Centro*	Finalidades educativas, Reglamento de Organización y Funcionamiento	Conjunto del profesorado del centro educativo
[4] *Ética*	Último curso de la Educación Secundaria Obligatoria	Profesorado de Filosofía

Cuadro núm. 4. *La educación en valores en el currículum*

Ampliar la noción de enseñanza por «currículum» quiere significar que la educación no se limita a las dimensiones conceptuales, incluye también las habilidades o procedimientos por los que se construye el conocimiento, y —con un mayor grado de novedad— un conjunto de pautas de conducta y normas morales o sociales vigentes en dicho grupo social y aquellas otras que sería razonable aspirar. Además el currículum engloba el conjunto de experiencias educativas, planificadas o vividas, que tienen lugar en los centros escolares. Plantear, de un modo reflexivo y crítico, con los proyectos de planificación y acción, lo que se quiere sea la educación de la ciudadanía, pretende no dejar estas

dimensiones educativas al nivel latente («currículum implícito») o incidental que, al final, pudieran dar al traste con los propósitos declarados.

Además, los equipos docentes deben conjugar la lógica de las áreas con una educación más amplia que acoja los problemas sociomorales del mundo en que vivimos (de ahí la necesidad de incluir contenidos llamados ahora de carácter «transversal»). Esta interconexión, más que un asunto artificial de cómo encajar campos separados, debe proceder, primariamente, de un *enfoque* amplio de las disciplinas/áreas, que posibilite una comprensión global del campo, lo que incluye sus implicaciones sociales y morales. Con todo, las insuficiencias internas de un tratamiento individual en cada clase/área conducen a la necesidad de articular y vertebrar una acción común en el Proyecto de Centro. Vamos a dedicar este capítulo y los tres siguientes a analizar cada uno de estos ámbitos de educación en valores, y la articulación entre ellos.

Los contenidos actitudinales

Si no puede haber educación sin enseñanza, también toda enseñanza de un determinado contenido lleva implícita una determinada actitud, o genera una valoración por parte del alumno, que —cuando es positiva— facilita, en cuanto motivadora, el propio aprendizaje de los contenidos, como bien sabe el profesorado. Al recoger el currículo establecido esta dimensión en todas las áreas de la escolaridad obligatoria, pretende potenciarla explícitamente no sólo como *causa* del aprendizaje, sino asimismo como *efecto* de la enseñanza, al ser contenidos con valor sustantivo propio. Situar las actitudes como contenidos, pues, manifiesta que no sean sólo factores favorecedores del aprendizaje (interés, motivación, o buena actitud hacia la materia) para pasar a ser objetivos y resultados del propio proceso de enseñanza.

Las actitudes van inmersas en la enseñanza. Como ha señalado Bruner (1988): *«yo no creo ni por un minuto que se pueda enseñar ni siquiera matemática o física sin transmitir una actitud hacia la naturaleza y hacia el uso de la mente. No podemos evitar comprometernos, dada la índole del lenguaje natural, con una actitud hacia lo que algo es, digamos, un "hecho", o "la consecuencia de una conjetura"»*. El lenguaje en la educación cumple la doble función de ser un modo de comunicación y un medio de representar el mundo acerca del cual está comunicando: «La *manera* en la que uno *habla* llega a ser con el tiempo la manera en la que uno *representa* aquello de lo que habla» (Bruner, 1988).

Las actitudes, valores y normas —como contenidos— se refieren a aquellas que están inmersas tanto en la elaboración de conocimientos en cada área o campo disciplinar como las vigentes o deseables en nuestras relaciones sociales (Bolívar, 1992). La distinción de campos de contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes) pretende tener un valor didáctico: indicar campos de actuación y planificación sobre los que es necesario incidir en la enseñanza, al tiempo que modos diferenciados de enseñanza–aprendizaje y evaluación para cada uno. No obstante, presentarlas como tercer componente de todo bloque temático, puede dar lugar a un nuevo encorsetado o *rejilla tripartita* forzados a rellenar, y —en este caso— dependiente de los contenidos conceptuales, que son los que suelen marcar el diseño o planificación de la enseñanza y su secuenciación. De este modo perdería la función de entender la enseñanza en su más amplio sentido educativo, para convertirse en una tarea burocrática. Por eso, los Decretos de enseñanza de Andalucía si bien incluyen, de un modo

flexible y conjunto, los tres campos de contenidos, no siguen fielmente la división tripartita de todo bloque temático.

Las actitudes no pueden limitarse a un tercer componente que acompaña a los contenidos conceptuales. Así, una actitud de defensa del medio ambiente tiene también una dimensión conceptual o cognitiva (conocimientos de los componentes de un ecosistema y cómo están interrelacionados, por ejemplo) y de procedimientos o hábitos (por ejemplo, saber qué hacer ante actuaciones contra el medio). Por esta razón la educación en valores va más allá del apartado «actitudes», para inscribirse en una transversalidad que conlleva también conceptos y procedimientos propiamente actitudinales o valorativos. Si las actitudes se limitan a contenidos de un bloque temático tienden a convertirse en predisposiciones positivas a dichos contenidos y/o preferencias subjetivas o valoraciones individuales de ellos.

Además de contenidos con sustantividad propia, como son las actitudes propias de cada área, las actitudes propiamente más educativas van implícitas en las *formas* como se transmiten los contenidos y en los modos de interacción social en clase. Lo que da valor educativo a una práctica pedagógica en el aula son las cualidades, valores y principios intrínsecos al propio proceso de enseñanza–aprendizaje puesto en juego. La educación comienza cuando, además de enseñar el campo trabajado, es capaz —en primer lugar— de poder desarrollar un conjunto de actitudes propias de dicha área, y aprovecha las oportunidades interactivas de los distintos modos de hacer en el aula/centro para vivenciar implícitamente los valores propiamente educativos consensuados y comprometidos a nivel conjunto.

Lo que queremos resaltar es que si la acción docente debe promover una educación en valores, ésta no vendrá dada sólo por los contenidos que se enseñen, es preciso —paralelamente— cuidar *la forma/modos* mismos como se regulan y viven. Lo que da una dimensión educativa a un contenido no está en él mismo, sino en la actitud como se aborda, que también vendrá dada por la estructura de tareas académicas y relaciones sociales en el aula y, más ampliamente, del centro. Presentar ambas dimensiones unidas puede, por ello, generar confusión tanto en su enseñanza como en su evaluación. Por tanto, los fines educativos que se pretendan no son resultados terminales, sino algo a vivir en los procedimientos de trabajo. En el aula los valores de la educación no son tanto metas o productos finales (objeto de enseñanza explícita y su posterior evaluación), sino más primariamente principios ya implícitos en las distintas formas de proceder.

Distintas dimensiones de las actitudes

En la vida cotidiana las personas suelen ir formando evaluaciones hacia la gente, ideas u objetos con que se relacionan, en la medida en que le despiertan afectos, creencias o comportamientos determinados. Por eso, una actitud establece una asociación entre un objeto (contenido, persona, situaciones o acciones) y una evaluación (positiva o negativa, en diferentes grados). Las actitudes tienen tres componentes que, según el fundamento de esta asociación, puede ser predominantemente cognitivo, afectivo o de conducta. Una vez formadas suelen ser resistentes al cambio, porque suelen desempeñar importantes funciones psicológicas (utilidad, expresión de valores, mecanismo de estabilidad emocional) para los sujetos.

Ya se ha señalado, en la introducción, cómo en el ámbito de actitudes y valores se mezclan, pues, planos y ángulos diversos, que es preciso distinguir para saber a qué nos

referimos, cómo se manifiestan, pueden adquirirse o evaluarse. Una adecuada conceptualización de las actitudes en la educación es dependiente de la psicología social, de donde procede. Es conocida la amplitud semántica y denotativa de actitud en psicología social. Por eso, los contenidos de actitudes, que aparecen en el currículo, incluyen muy distintos componentes y dimensiones: actitudes positivas, como predisposiciones que faciliten y guíen el proceso de aprendizaje (medios para un fin), y —en otro plano— actitudes y valores propiamente morales (metas en sí mismo valiosas); oscilando entre valoraciones individuales en el primer caso, y valores defendibles socialmente en el segundo.

Las actitudes, una vez formadas, predisponen a una respuesta evaluativa ante el objeto de la actitud con algún grado de disposición favorable o en contra. Dichas respuestas suelen ser debidas (y expresarse en) a aspectos afectivos, cognitivos o conductuales. Por eso hay una coincidencia en este triple componente de las actitudes:

• *Afectivo*: Hay una carga afectiva asociada (patrones de valoración, acompañados de sentimientos agradables o desagradables), que se activa motivacionalmente ante la presencia del objeto o situación.

• *Cognitivo*: Las actitudes conllevan también un tipo especial de conocimiento, que podemos llamar creencias. Así Rokeach la define como «*una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación, que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada*»; y

• *Disposiciones conductuales*: Dan lugar respuestas favorables o desfavorables a un objeto, persona o idea. No obstante —como ya se ha señalado— la relación entre actitud–conducta es débil, al estar mediada por otros factores situacionales, no dando lugar siempre una disposición a la acción correspondiente.

La mayoría de los estudiosos del campo, a pesar de las diferencias, coinciden en que:

(a) La evaluación constituye un aspecto central, quizá predominante, de las actitudes, hasta el punto que se puede identificar «tener una actitud a» y «hacer una evaluación de» un determinado objeto. Este *componente evaluativo* está basado en las creencias y representaciones cognitivas del objeto, desempeñando un papel fundamental en las relaciones del individuo con el mundo social.

(b) Las actitudes están representadas en la memoria como *estructuras cognitivas* de conocimientos y creencias, que son activadas ante la presencia del objeto de la actitud.

(c) Se pueden distinguir, como componentes *antecedentes* de las actitudes, dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales; al igual que estos mismos componentes pueden convertirse en *respuestas* (afectivas, cognitivas o conductuales) generadas por las actitudes.

Las actitudes son, entonces, juicios de evaluación, articulados mentalmente en la memoria, que provocan reacciones afectivas ante los objetos o predisponen a actuar de determinada forma. Como marcos sirven de guías en la interpretación y categorización de los

objetos y sucesos del entorno, y para decidir qué hacer ante ellos. Debido a que la actitud no es susceptible de observación directa, como variable latente, tiene que inferirse a partir de creencias, sentimientos, intenciones o conductas (verbalizaciones hacia el objeto, expresiones de sentimiento acerca del objeto, por afinidad o evitación, tendencia o preferencia manifiesta, etc.).

Una propuesta de clarificación de las actitudes en el currículo

Las «actitudes» que aparecen en el currículo establecido incluyen, indistintamente, una amplia variedad de dimensiones: actitudes y valores propiamente morales (*solidaridad, rechazo de discriminaciones, respeto y tolerancia, etc.*), formación de actitudes cívico-sociales (*participación, comportamientos cívicos, actitudes democráticas, convenciones sociales, etc.*), actitudes hacia la materia objeto de enseñanza (*interés por conocer, curiosidad por, precisión y rigor, hábitos de trabajo, actitud receptiva, etc.*), actitudes científicas o del campo de estudio (*p.e. rigor, precisión, hábitos de trabajo en el campo científico, objetividad, valorar la importancia de la ciencia en nuestra sociedad, etc.*), y normas técnicas, precautorias o de uso convencional (*cuidado en el manejo de productos tóxicos, orden y limpieza, organización del aula y materiales personales, respeto de códigos, etc.*).

Se puede proponer, provisionalmente, un análisis clarificador de estos diversos niveles y dimensiones que aparecen en los contenidos actitudinales y valorativos del currículo, que contribuya a saber a qué clase de actitud nos referimos, cómo puede ser su aprendizaje o cambio y a qué nivel se deba situar su evaluación. En lugar de entender los contenidos de actitudes como un apartado indiferenciado en el que cabe todo, se deben distinguir diversas actitudes y valores, para ir determinando cómo cada uno se sitúa a un nivel de enseñanza y evaluación. Una propuesta provisional aparece en el *Cuadro 5*.

A. Actitudes/valores generales A.1 Actitudes para el desarrollo psicosocial A.2 Actitudes propiamente morales B. Normas sociales, cívicas, de conducta C. Normas prudenciales de uso o empleo D. Actitudes relacionadas con los contenidos del área D.1 Actitudes hacia el contenido D.2 Actitudes científicas D.2.1 Actitudes científicas generales D.2.2 Actitudes propias del Área

Cuadro núm. 5. *Una propuesta de clarificación de actitudes en la enseñanza*

A. Actitudes/valores generales

Este primer grupo, dirigido al desarrollo integral de los alumnos y alumnas, comprende todas aquellas actitudes y valores generales que, tanto desde las teorías del desarrollo psicológico (dimensión individual–personal) como desde la ética (social–relacional), sería deseable promover. De acuerdo con la psicología del desarrollo moral, como se ha visto antes, en las primeras edades parece necesario un acercamiento afectivo y de hábitos a las actitudes y valores (regulación interna de la conducta, conductas prosociales o de ayuda), mientras en Secundaria deba tener un carácter más reflexivo o razonado (juicio y razonamiento moral, etc.).

Por cierto, estos dos conceptos (psicológico y moral) están relativamente unidos desde la perspectiva española (Ortega, Aranguren) de la moral entendida como "formación del carácter individual", presente en castellano cuando se dice: «*tengo una moral muy elevada*», o «*está perdiendo la moral, está desmoralizado*». En estos casos la moral, más que un deber, es la fuerza o valentía que lleva a enfrentar la vida con un estado de ánimo determinado. Un individuo desarrollado moralmente es aquel que tiene un autoconcepto y autoestima como para imponerse a las circunstancias, intentar superarlas, no dejarse llevar por la corriente —como un individuo/masa—, ser dueño de sí mismo o tener un plan propio de vida. Tener «alta la moral» coincide con una formación del carácter individual que lleva a crear su propia vida, de autorealizarse.

Este nivel, presente en los objetivos generales de Etapa/Área e inmerso —también— en los bloques de contenido de cada área, se sitúa a nivel de acción conjunta del Centro. Como actitudes y valores generales, aunque su aprendizaje se tiene que realizar en el aula, no se juega primariamente en los contenidos, sino en la forma de enseñarlos y en las relaciones sociales del aula/centro. Por su parte, el lugar natural de su evaluación se sitúa en el Proyecto educativo y curricular de centro, como espacio en que los profesores reflexionen sobre qué tipo de valores tratan de promover, y en qué grado las tareas desarrolladas han incidido suficientemente.

A.1 Actitudes para el desarrollo psicosocial

Un grupo de actitudes y normas se refieren a un desarrollo psicológico integrado, maduración del proceso de individualización o socialización en normas sociales convencionales. Esta actitudes no tienen primariamente un carácter moral, aunque la escuela —para el desarrollo psicológico normal y deseable de los alumnos y alumnas— deba promover: el desarrollo socio–personal, como construcción de la propia identidad y personalidad, suele estar en la base de un desarrollo moral posterior. Las relaciones afectivas de amistad (dentro y fuera de clase), por ejemplo, como describió Piaget, promueven actitudes de compartir, cooperar, ponerse en lugar del otro, sentimientos de reciprocidad, respeto, etc. Por su parte, desde el aprendizaje social, es igualmente necesario ofrecer modelos, y hábitos de autorregulación de las propias acciones. Ejemplos de este tipo de actitudes en los currículos oficiales son: *Aumentar la propia autoestima, afianzar la*

identidad personal, tener una actitud crítica ante su trabajo personal y el de sus compañeros/as, aumentar el nivel de autoexigencia, actitud flexible, asumir su responsabilidad en el desempeño de las tareas, etc.

A.2 Actitudes propiamente morales

Junto al anterior, las propuestas curriculares incluyen un conjunto de actitudes y valores no subordinadas a la adquisición de los contenidos conceptuales, justificables por su valor ético (*actitud de ayuda, respeto a los demás, defensa de los derechos, tolerancia y solidaridad, diálogo,* etc.). En estos casos las actitudes son «estados deseables de conducta», legitimados en función de criterios morales o patrones sociales aceptados. En esta acepción se entienden como predisposiciones estables de la personalidad, relacionadas con lo que solemos denominar «desarrollo personal y moral». De este tipo serían los siguientes contenidos actitudinales señalados en los currículos oficiales: *Tener argumentaciones propias en su discurso; estar abierto a comprender las razones de los demás; capacidad crítica para las actitudes sociales que no colaboran al desarrollo de una salud comunitaria; tolerancia y respeto ante opiniones ajenas; actitudes individuales y colectivas propias de una ética ambientalista; solidaridad con individuos o grupos que padecen sufrimientos e injusticias por el desigual reparto de recursos; actitudes no discriminatorias ante los inmigrantes,* etc.

Este segundo plano, aunque es algo que se realiza en cada aula, dado que en ella sucede la mayor parte del tiempo; por una parte, no es directamente dependiente de los contenidos disciplinares o instrumentales, por otra, transciende dicho espacio para extenderse a la acción conjunta del Centro. Desde este enfoque la educación en actitudes y valores es primariamente —como señala González Lucini (1993)— *«algo que debe integrarse e impregnar toda la actividad escolar, todos los procesos de aprendizaje y todas las Áreas , es decir, una educación convertida en un ejercicio de responsabilidad compartida y solidaria que deben asumir todos los profesores y profesoras que intervienen en el proceso de la enseñanza».*

B. Normas sociales, cívicas, de conducta

Este grupo hace referencia a un conjunto de normas de conducta cívicas que, conformes con las normas sociales vigentes, suelen configurar los modales de una persona «educada». Ejemplos de un conjunto de actitudes cívicas son: *Colaborar en las tareas del grupo; organizar el tiempo de ocio y trabajo; adquirir hábitos de higiene, salud corporal y mental; valoración de normas para una alimentación equilibrada; potenciar valores relacionados con la sensibilidad por el orden y la limpieza de los objetos y lugar de trabajo; limpieza en la presentación de trabajos; respeto por las normas de interacción verbal en las situaciones de comunicación oral,* etc.

Podría, en cualquier caso, parecer artificial diferenciar las normas y valores cívicos de los morales, pues en el fondo, como decía Durkheim, *«el campo de la vida verdaderamente moral empieza donde se inicia el campo de la vida colectiva o, en otras palabras, que somos seres morales únicamente en la medida en que somos seres sociales».* Pero también hay autores, como Kohlberg o Turiel, que coinciden en considerar lo convencionalmente

establecido como un ámbito (Turiel) o etapa (Kohlberg) diferenciado de la moralidad. Especialmente Turiel (1984) ha puesto de manifiesto que los niños y niñas distinguen, desde las primeras edades, el dominio de lo convencional (saludar al profesor o profesora, o no respetar las reglas del juego, por ejemplo) del ámbito de la moralidad (causar daño a un compañero o hacer trampas en el juego), y que juzgan su transgresión con diferentes razones (morales–intrínsecas a la bondad o no del acto realizado en le primero, y —en el segundo— no morales o sociales como por la necesidad de obedecer las reglas establecidas o el posible castigo). La enseñanza y aprendizaje de este nivel, es obvio, se sitúa —a la vez— en el tiempo y espacio de cada profesor y en la acción conjunta del centro.

C. Normas prudenciales de uso o empleo

En momentos concretos es preciso que los alumnos y alumnas aprendan a tener algunas precauciones al utilizar determinados instrumentos, ya sea por seguridad propia y ajena, para su conservación o mejor empleo: *Utilizar con precaución los instrumentos de trabajo que impliquen un alto riesgo (navajas, tubos de ensayo..); hábitos de prevención de accidentes; valorar riesgos para la salud de sustancias químicas agresivas en el medio ambiente; respetar las normas de seguridad al trabajar con circuitos eléctricos; mantenimiento de instrumentos y materiales de trabajo,* etc.

Esta categoría, de menor relevancia, está constituida por normas, que sin ser cívicas o morales, son pautas específicas de actuación en determinadas situaciones, por razones más bien prudenciales en el uso de objetos. No obstante la separación entre normas convencionales de uso, precaución en el empleo y normas cívico–morales es débil. Así, si la norma «*Respeto de las normas de uso, de seguridad y de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo*» (Conocimiento del Medio, Primaria) es claro que pertenecería a este tercer nivel, otras como *«Respeto y cuidado de los objetos propios y colectivos»* (Infantil), al tiempo que de uso de objetos tiene un fuerte componente de comportamiento cívico–moral. En estos casos, la acción incorrecta es corregida en el momento mismo en que no se utiliza adecuadamente, dirigiéndose a fomentar hábitos correctos.

Si las tres categorías anteriores podemos englobarlas entre lo que llama *Actitudes personales*, las siguientes podemos incluirlas como *Actitudes relacionadas con los contenidos científicos*.

D. Actitudes relacionadas con los contenidos del área

En este cuarto bloque las actitudes se dirigen hacia los contenidos tratados, ya sea como interés hacia el campo de aprendizaje, como valoración preferencial de dichos contenidos, o —sobre todo— como actitudes científicas. Así *reconocer y valorar las aportaciones de la ciencia, adquirir conciencia de sus limitaciones, o elaborar criterios personales sobre problemas científicos,* son actitudes internas a los propios contenidos.

La enseñanza de cualquier contenido (conceptual o de procedimientos) genera una valoración (en el sentido más elemental de provocar reacción afectiva/emotiva, opinión o evaluación subjetiva) en el alumno o grupo/clase, que —a su vez— crea actitudes hacia el

objeto de enseñanza. Pero, en estos casos, enseñar actitudes al grupo de alumnos se convierte en generar predisposiciones positivas («valoraciones») hacia lo que se enseña, porque —es evidente— influye en lo que se ha de aprender y en la propia gestión de la clase. El valor (o mejor «valoración») se entiende aquí como una dimensión preferencial y propositiva del alumno hacia los contenidos/objetos de la enseñanza, en sentido instrumental, como medio para conseguir ciertos fines o metas (recepción y percepción positiva de los contenidos de enseñanza). Un segundo sentido es aquel en que las actitudes son contenidos sustantivos, como efecto/resultado del proceso de enseñanza de un área, y que forman parte de los objetivos que pretendemos conseguir.

D.1 Actitudes hacia el contenido

Las actitudes relativas a los contenidos científicos, como la posición afectiva del alumno hacia los contenidos y enseñanza del campo cognoscitivo en cuestión, cuenta con una cierta tradición en la didáctica de las ciencias. Así, desde hace unas décadas, se han estudiado profusamente las diferencias afectivas, expresadas en actitudes hacia las distintas asignaturas, en especial hacia las matemáticas y ciencias de la naturaleza, junto con los factores que pueden provocar el cambio actitudinal en clase. Son ejemplos de estas actitudes: *Interés y curiosidad por conocer los elementos del paisaje, interés por conocer las estrategias de cálculo, formarse una actitud positiva hacia la lengua inglesa, disposición favorable para la representación gráfica de informaciones*, etc.

Ahora bien, como todo profesor ha constatado y numerosas investigaciones han mostrado, en general, la relación entre actitud y grado de ejecución o rendimiento obtenido es débil: una buena actitud no predice por sí misma buenos resultados, aunque mantenga algún grado de correlación. Esto es lo que motiva que muchos profesores tengan problemas en la evaluación (sumativa) para integrar el componente cognitivo o habilidades en procedimientos con las actitudes observadas hacia la materia en clase. Entendida la evaluación en un sentido formativo, crear las condiciones propicias para generar actitudes afectivas positivas hacia el campo de aprendizaje es un componente básico de toda buena enseñanza, como lo es la motivación intrínseca para lo que se trabaja. Por eso las actitudes hacia el estudio de las respectivas áreas no debía cifrarse en servir de instrumento para conseguir inmediatamente rendimientos más altos; generar actitudes positivas en sí mismo proporciona un clima de enseñanza–aprendizaje rico y agradable, e incrementa la motivación futura hacia la materia. Además, como también constatan los profesores y profesoras, el incremento de éxito en el dominio de una materia provoca (*efecto*) una actitud positiva, o —al revés— una actitud positiva es *causa* de los buenos resultados de aprendizaje.

D.2 Actitudes científicas

Mientras la categoría anterior tiene una orientación afectiva, ésta es más bien de carácter cognitivo, como la adquisición de actitudes y rasgos propios del campo científico en cuestión. Así son actitudes que caracterizan la actividad científica y la conducta de los científicos el empleo de *pensamiento abstracto y objetividad, indagación y curiosidad, interés por estar bien informado, creatividad, actitud crítica y afán de comprobación, precisión, uso de argumentaciones científicas; seleccionar, contrastar y evaluar*

informaciones procedentes de distintas fuentes, etc. Aquí justamente es donde, en una visión comprensiva de un área de conocimiento, de un modo natural se integran las actitudes propias de dicho campo de enseñanza y los conocimientos o formas de trabajar/investigar. Normalmente el dominio de un ámbito de enseñanza/aprendizaje implica haber asumido sus principios internos, entre los que se encuentra las actitudes. Podemos distinguir dos grandes dimensiones:

D.2.1 Actitudes científicas generales

Una primera dimensión está constituida por las actitudes propias del pequeño científico que pretendemos ir contribuyendo a formar. En el campo científico–natural son actitudes de este tipo: *Tener una valoración ajustada (poder y limitaciones) de la ciencia; reconocer los factores económicos, políticos y militares que influyen en el desarrollo y aplicación de los conocimientos científicos; reconocer la necesidad de modificar las teorías existentes ante la imposibilidad de explicar nuevos fenómenos; precisión en la medición de medidas; presentación ordenada de los datos obtenidos; actitud de investigar sobre causas y soluciones de peligros y atentados sobre la naturaleza*.

Es cierto que muchas veces estas actitudes responden a un estereotipo o imagen deformada de los científicos, como fríos y desapasionados buscadores de la verdad, que no se corresponde con la realidad y que puede provocar —lo que es más relevante— que sean actitudes a promover sólo por los profesores de áreas científico–naturales. Más bien debían entenderse como hábitos de trabajo, objetivo de todas las áreas.

D.2.2 Actitudes propias del Área

Aún reconociendo la acción conjunta de todas las áreas en la formación de actitudes, algunas son más específicas de cada Área o campo disciplinar, y que normalmente todo buen profesional se encarga de que sean vividas en el aula y estén inmersas, de modo indisoluble, con los propios contenidos y procedimientos empleados. Por ejemplo, *«valoración y conservación del patrimonio artístico e histórico»* es una actitud deseable de Sociales, o que *«valorar y apreciar la calidad artística presente en los distintos estilos y sensibilidades»* lo es de Arte, o que el *«gusto e interés por la escritura»* es un objetivo actitudinal de Lengua.

De acuerdo con lo anterior podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. En primer lugar, la división de ámbitos de contenido puede tener la virtualidad de señalar grandes campos de actuación que deban estar presentes conjuntamente, aunque con distinto grado de incidencia en cada caso concreto, en la enseñanza; al tiempo que cada uno requiere diversas estrategias de enseñanza y formas de evaluación.

2. Esto no implica que todos los contenidos se tengan que dividir en tres categorías, ni que se deban evaluar de modo diferenciado cada ámbito de contenidos. Más bien apunta a hacer reflexionar al profesorado sobre las diferentes dimensiones de los contenidos, y –en

consecuencia– decidir si un determinado contenido que trata de enseñar, debe enfocarlo y presentarlo preferentemente con el objetivo de promover una actitud o el aprendizaje de un proceso, y pensar qué estrategia metodológica sería más coherente con dicho enfoque.

3. Diferenciar, dentro de los llamados contenidos «actitudinales», diversos niveles puede contribuir para saber a qué nos referimos, cómo pueda lograrse una mejor enseñanza, y —como se analiza posteriormente— qué sentido tiene, cómo se realiza e integra su evaluación.

7.

LOS TEMAS/EJES TRANSVERSALES

La dimensión educativa, presente curricularmente como contenidos de actitudes, se ve reforzada por la dimensión transversal, ámbito nuevo en currículo. Los *temas transversales* se refieren a problemas o realidades sociales (educación ambiental, sexual y para la salud, del consumidor, educación para la igualdad de los sexos, educación para la paz, etc.) que demandan una acción educativa de la escuela, constituyéndose en el principal campo de acción para promover un conjunto de actitudes y valores morales y cívicos. Ni son temas paralelos a las áreas curriculares, ni tampoco pueden ser tomados como asuntos diferenciados o inconexos entre sí, con un carácter aditivo (González Lucini, 1994).

En último extremo la cuestión de la transversalidad apunta a dar, en la escolaridad obligatoria, una comprensión amplia y compleja del mundo que faculte para actuar de modo responsable. Es preciso *releer la cultura académica*, de modo que —superando la compartimentación actual— permita *entrelazarla* y organizarla para dar a los jóvenes una cultura que les posibilite tanto una compresión interrelacionada de los hechos presentes y futuros, como saber qué hacer para actuar de modo ético. La propia evolución de los saberes está haciendo necesario una recomposición epistemológica de las divisiones disciplinares heredadas de los últimos siglos, como ha analizado Edgar Morin (1994). Partiendo de las grandes cuestiones sociales, ambientales y éticas que tenemos planteadas, se trata de que los equipos docentes se planteen —con un cambio de mirada— qué pueden aportar los saberes académicos para aprender a vivir juntos.

Problemas en la integración curricular de los temas transversales

Los problemas de su integración en la práctica curricular provienen de que, si —por un lado— los nuevos ejes o contenidos exigen ir más allá de la organización por bloques/temas independientes de las áreas; por otro, se pide que esta inserción sea respetuosa y compatible con las contenidos de las áreas. En el diseño curricular establecido los contenidos disciplinares por áreas son los ejes básicos estructuradores del currículo, de los espacios y tiempos escolares; pero la demanda de tratamiento horizontal de estos ejes/temas transversales suponen la no compartimentación por áreas ni en secuencias de bloques de contenido. Al no tener el estatus de contenidos propios son los equipos docentes los que, en sus respectivos proyectos o en su desarrollo curricular, tienen que conjugar ambas dimensiones (contenidos de áreas y transversalidad).

La integración curricular de los temas transversales en el Proyecto curricular, con la consiguiente corresponsabilidad de todas las áreas, no es tarea fácil en la práctica. Como resaltan algunos docentes, cuando el problema se cifra en secuenciar disciplinarmente cada una de las áreas curriculares, tomando como núcleo organizador los contenidos conceptuales, entonces los llamados temas «transversales» empiezan a no encajar, puesto que apuntan a una cuestión previa: cuáles son los contenidos relevantes que merecen ser enseñados para la educación de la ciudadanía. Por eso, en lugar de plantear la cuestión sobre cómo encajar los

temas transversales en el currículum de las diferentes áreas disciplinares, se debe dar la vuelta para repensar y consensuar qué necesitan hoy conocer los ciudadanos/as en nuestro mundo para facilitar su entendimiento y contribuir al mundo que deseamos tener. La aspiración última de una transversalidad en el currículum sería el que los ejes transversales, de acuerdo con las finalidades educativas, sean los ámbitos de globalización del currículo.

Optar en un sentido fuerte por la transversalidad, como señalan muchos profesores comprometidos con innovaciones, significa romper —en parte— con la lógica disciplinar; o al menos, darle un sentido global nuevo. Cuando se parte de un diseño curricular disciplinar se genera por ello mismo el problema de cómo insertar después los temas transversales en cada área (*«y ahora, ¿cómo metemos los transversales?»*, preguntan los profesores cuando han elaborado por áreas el Proyecto curricular). Si el modelo de diseño curricular ya incluyera como eje estructurador —se argumenta— la problemática sociomoral, en principio, la cuestión irresoluble de integrar lo que se ha planteado de modo separado se habría desvanecido.

No siempre se ha comprendido la posición, premeditamente intermedia, que el currículo oficial establecido adopta a la hora de articular los temas transversales con las áreas de conocimiento. Así, algunos grupos innovadores han argumentado la necesidad de cuestionar la posición hegemónica que continúan ocupando los conocimientos disciplinares, para —en su lugar— reorientar de partida curricularmente los contenidos de educación en valores y transversales. Una opción podría haber sido, se dice, que los ejes transversales, de acuerdo con las finalidades educativas, sean los verdaderos y únicos ejes estructuradores del currículo, quedando los restantes contenidos científicos con un carácter instrumental. Ahora mismo no es viable romper, máxime en la Educación Secundaria, con la estructura de contenidos disciplinares por áreas. Por tanto, partiendo de esta realidad, e intentando acercarse a lo deseable, tampoco sería oportuno tomarlos como nuevas disciplinas, sino que se trata —sin duda— de cómo organizar —a nivel de Infantil y Primaria— el currículum en torno a núcleos de interés para dar una funcionalidad moral y social a la educación. En Secundaria, donde no cabrían propiamente estas metodologías, la cuestión se jugaría en dar un sentido global a la enseñanza en las diferentes áreas/materias, educando en un «pensamiento complejo».

Sin desdeñar los aspectos críticos anteriores, pueda ser una *situación transitoria* la indefinición actual, en la medida que permita que, grupos comprometidos activamente con el desarrollo curricular de los temas transversales, puedan —en ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa— introducir innovaciones para responder mejor a las características socioculturales del alumnado de su entorno. Mientras tanto, otros, conservando la organización por áreas/materias, de las que son especialistas, se van sensibilizando e iniciando experiencias interdisciplinares —de mayor o menor alcance educativo— en torno a estas problemáticas.

La organización por áreas de contenidos son el organizador primario de la vida profesional de los Institutos, por eso las demandas de funciones y tareas que van más allá de la especialidad profesional, al tiempo que un desafío para la tarea docente, es uno de los motivos de la crisis en la identidad profesional docente, al provocar una cierta pérdida de control de su propia práctica. En lugar de pretender, en este contexto, poner en cuestión la división por áreas/disciplinas, se trata de ir generando roles y estructuras que promuevan los cambios deseados. Por ello mismo, al menos en Secundaria, en lugar de que transversalidad cuestione las divisiones disciplinares con que contamos, se trata de qué podemos hacer para

ampliar la profesionalidad de partida, y en qué medida la educación en valores y temas transversales pudiera contribuir a ello.

En este contexto, los temas transversales permiten que los equipos de profesores, dentro del marco legal, según sus grados de implicación y de acuerdo con el contexto en que trabajen, puedan dar un sentido innovador a la práctica educativa. La incorporación de los temas transversales en los proyectos curriculares, introducen resquicios o «fisuras» en los contenidos habituales, que permiten nuevos modos de «hacer escuela» (Yus Ramos, 1996), recogiendo ideales de movimientos renovadores: Una educación no solo para la academia, sino abierta permanentemente a la vida. Los contenidos tienen, entonces, que reflejar los problemas sociales actuales, conectando la tradición académica con la cultura mundana o cotidiana, en una educación integral y crítica. En esa medida, permiten abrir espacios curriculares para renovar los contenidos y prácticas escolares, introduciendo ámbitos de la vida cotidiana y problemáticas socio–educativas en el currículo escolar.

Es cierto que —de este modo— se transfiere al profesorado, como no podía ser de otro modo, la decisión de qué contenidos —en último extremo— enseñar. Los equipos docentes, de forma diferencial, deberán inscribir coherentemente los temas transversales en los contenidos habituales, en sus respectivos Proyectos de Centro. Una reflexión colectiva del centro escolar con el tipo de educación que está ofreciendo y de su función en el entorno social y cultural en que está inmerso es, en último extremo, el sentido de la llamada «transversalidad». Se deja —así— abierta la posibilidad de que algunos equipos educativos, más que resaltar, entonces, la dimensión de nuevos contenidos («temas») pueden subrayar ser «ejes» o «líneas» que permitan organizar —al menos en Primaria— alternativamente los contenidos disciplinares de las áreas.

Que los temas transversales se conviertan en un añadido o —por el contrario— lleguen a ser una parte sustantiva y central de la educación ofrecida por un centro dependerá, como no podía ser de otro modo, de los equipos docentes. Es preciso, entonces, plantearse qué dimensiones de la experiencia humana son relevantes para la educación —actual y futura– de la ciudadanía que se tiene a cargo, y qué contenidos pueden poner de manifiesto problemas, cuestiones y dimensiones vitales. Dichas decisiones son una oportunidad para comprometer a los padres y comunidad escolar en la tarea educativa. El desarrollo curricular se deja en manos de los profesores como profesionales para que, en cada contexto de trabajo, concreten y determinen los contenidos y experiencias educativas ofrecidas.

Distintos grados de desarrollo curricular de los temas transversales

En los últimos años, con motivo de los múltiples intentos laudables de renovación de la práctica educativa mediante la puesta en práctica de la transversalidad, se han ido generando variadas propuestas curriculares y experiencias. En primer lugar, ha sido éste uno de los principales ámbitos que ha permitido introducir innovaciones en el currículo, como muestra lo que se ha hecho en los últimos años. Estos temas —en efecto— abren una nueva vía para acoger contenidos, preocupaciones, metodologías, etc., largamente reivindicados por movimientos de renovación.

La educación en valores, por medio de la transversalidad, se juega en la concreción curricular que se haga en los espacios y tiempos educativos del centro y del aula. Las

innovaciones y potencialidad educativa que pueda tener la transversalidad dependerá —como se ha señalado— del modo como se integren en el currículum: Desde un añadido a los contenidos curriculares (a veces, sólo a nivel de proyecto como documento), hasta tomar los ejes transversales como las líneas que estructuran la educación escolar. ¿Cómo tratar curricularmente los temas transversales? —Ni se puede pretender que éstos se conviertan en nuevas materias con responsabilidad de un departamento, ni que queden diluidos como dimensión etérea en el currículum.

A veces se argumenta, sobre todo en Secundaria, que un grave handicap es no contar con tiempos y espacios propios. Esto supone, si se apuesta por una acción educativa decidida en esta dirección, prever en las programaciones didácticas de los Departamentos o Ciclos, y a nivel de Centro, aquellos tiempos y espacios que posibiliten llevar a cabo las propuestas. Los Reglamentos Orgánicos de centros, profundizando en la autonomía organizativa y pedagógica, han reconocido que cada centro pueda definir y adoptar un modelo propio de organización y funcionamiento para poner en práctica —en nuestro caso— las decisiones tomada en el Proyecto Curricular para integrar los contenidos de carácter transversal del currículo.

En la implementación práctica que se haga de los temas transversales caben diferentes grados, desde una inhibición práctica, a tomar en serio dicha dimensión, pasando por versiones menos radicales, que —en algunos casos— tienen un carácter más o menos marginal o episódico al currículum central. Según el grado de integración en el currículum caben unos primeros grados, o fórmulas «blandas» como las llama R. Yus (1996, 1997), que introducen la relevancia social y moral del conocimiento por vías indirectas o programas específicos, sin entrar en la propia reorganización y selección curricular de los contenidos. En estos casos, los temas transversales suelen quedar como un complemento de las áreas curriculares, que —en diversos niveles de la gradiente— completan/atraviesan los contenidos. Cuando —a un nivel más radical, como «ejes» organizadores— estos principios educativos pasan a ser los ejes estructuradores o globalizadores de los contenidos escolares, estaremos ante formas de segundo orden o más duras. Vamos a reflejar, a continuación, un cierto mapa de la transversalidad, según las formas/modos en las que se está organizando el desarrollo curricular de la transversalidad.

□*Primeros grados de desarrollo*

Dentro de la estructura organizativa vertical por áreas y disciplinas, en las que éstas son el eje organizador principal (en espacios, horarios y profesorado encargado) del trabajo escolar, las dimensiones transversales se integran de diversos modos que, según un gradiente de menor a mayor grado, están siendo las siguientes:

• *Grandes principios o valores declarados* en las finalidades educativas de los proyectos o programaciones, pero que —al final— no llegan a tener una traslación real en el aula, por haberse limitado a «ensamblar» sobre el papel un conjunto de declaraciones, en lugar de proyectos focalizados de acción.

• *Actividades de manera puntual*: Aspectos específicos que se incorporan al currículo de cada área, normalmente como contenidos compartimentados, de modo «forzado» en determinadas unidades didácticas, o en actividades extraescolares. En otros casos se limitan a acciones aisladas, circunstanciales y delimitadas en el tiempo, sin la debida inserción en la

dinámica cotidiana de educación. Así, por ejemplo, la conmemoración de las efemérides de especial significación para la educación en valores que quedan en la periferia del currículum, y así suelen ser percibidas por el alumnado.

• *Relegarlo a la tutoría*: Otro modo para resolver los tiempos y los espacios es «pasar» la responsabilidad de su tratamiento a las hora y labor de la tutoría. Debido a que el plan anual de tutoría ha de tener una finalidad explícitamente formativa, es también un lugar y tiempo oportuno para realizar un tratamiento, lo que no exime del tratamiento que se tenga que hacer desde las áreas.

• *Tratamiento disciplinar de contenidos transversales*: Debido a que no todos los temas transversales pueden ser conjuntamente desarrollados, se suele —en estos casos— optar por dar prioridad en unos cursos escolares a uno/s temas transversales, según iniciativas, y en otros cursos a otros. En estos casos suelen quedan, al encargase un profesor o departamento, como un *currículum «opcional»*. Un año se plantea el tratamiento de un tema transversal y otros cursos otro tema.

• *«Espacios de transversalidad»*: Se prevén/reservan espacios propios para el desarrollo durante el curso, de modo coordinado por los distintos departamentos. De este modo, el curso normal de las áreas disciplinares se ve escalonado, en determinados espacios y tiempos, con proyectos, centros de interés, talleres, experiencias interdisciplinares o jornadas culturales de temática transversal.

• *Recursos didácticos y materiales curriculares*. Paralelamente, un campo de innovación, ha sido la elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos. Desde los que presentan propuestas más generalizables a otros que se cifran en narrar experiencias concretas realizadas, desde planteamientos globales a específicos para cada uno de los temas transversales o, determinadas tópicos, dentro de ellos, con sugerencias de actividades y tareas.

□*Segundo grado de desarrollo*

En un modo de desarrollo más radical se trata de superar la perspectiva de temas inconexos o diferenciados, para —por una parte— inscribirlo en una *acción conjunta del centro* (mayor interconexión de contenidos, clima o atmósfera moral del centro); por otra, seleccionar, organizar y formular los contenidos en torno a *problemas sociales relevantes o centros de interés*, tópicos, objetos de estudio, que sean potencialmente educativos. Esto significa, en cualquier caso, que los centros y equipos docentes tomen propiedad del currículum que tienen a su cargo y, en ejercicio de la autonomía pedagógica y curricular que la LOGSE reconoce, hagan su propio diseño y desarrollo curricular.

El desarrollo curricular ya no está centrado prioritariamente en las disciplinas como ejes vertebradores de la enseñanza, son ámbitos transversales los que se convierten en el *núcleo articulador de la enseñanza*, por medio de proyectos de trabajo, centros de interés o investigación del medio; ya sea como contexto para el aprendizaje instrumental/conceptual o como realidad sociomoral en la que se aplican funcionalmente los aprendizajes adquiridos. Se seleccionan tópicos que permitan globalizar el conjunto de temas transversales y los contenidos de las áreas.

Dar un sentido globalizador y educativo a los contenidos disciplinares, haciéndose eco de los problemas de nuestro tiempo, es —quizás— una de las formas más completas de integrar la transversalidad. Para no quedar diluidos en las áreas, o como acciones esporádicas, apostar en sentido fuerte por la educación en valores mediante los temas transversales significaría que –en último extremo– la enseñanza de las áreas se realiza por su *funcionalidad en el ámbito social y moral* de la transversalidad. Lo importante es la perspectiva desde la que aborda, no perdiendo de vista el enfoque de planteamiento global y educativo que tiene que tener la enseñanza.

8.

ARTICULAR LA EDUCACIÓN EN ACTITUDES, VALORES Y TRANSVERSALES

El principal problema en la educación en valores es cómo vertebrar e interrelacionar las distintas dimensiones en iniciativas y acciones integradas, pues abordarlos —sin un planteamiento global y continuado— por acciones puntuales o separadas, además de hacerle perder parte de su potencial educativo, siempre será percibido como una intensificación del trabajo docente hasta límites impracticables. Los distintos temas transversales, aún cuando tengan elementos de incidencia diferenciales, tienen que confluir en un tratamiento educativo integrado, en función de los valores que se han determinado, en el Proyecto de Centro, como líneas de acción pedagógica común. Considerar aisladamente los contenidos de actitudes de cada Área, la trama organizativa de la vida escolar en el centro, y el tratamiento individualizado de cada tema transversal, mermaría la incidencia educativa.

Queremos en este capítulo, tras los anteriores dedicados a contenidos de actitudes y transversales, recapitular y aclarar las relaciones entre las distintos ámbitos y dimensiones, y —en segundo lugar— señalar líneas y propuestas para mostrar —no siempre exentas de problemas— cómo están relacionados en un proyecto conjunto de educación en valores. En el capítulo 6.4 se completará esta relación con la consideración del centro educativo como ámbito privilegiado de educación moral.

Valores y actitudes: Relaciones

Los *valores,* como se señaló en la introducción de este libro, tienen una doble conceptualización: (a) ético–filosófica, como estados finales preferibles (libertad, igualdad, tolerancia, etc.), y (b) psicológica: modos preferidos de hacer cosas, expresados en valoraciones, que suelen tener un carácter instrumental. El sistema de valores es visto como parte de un sistema cognitivo integrado funcionalmente por unidades básicas de análisis que son las *creencias*. Conjuntos de creencias forman actitudes, que están funcional y cognitivamente conectadas al sistema de valores. Suele entenderse que los valores ocupan un lugar más central e importante que las actitudes, son determinantes de ellas y más difíciles de cambiar.

Rokeach (1973: 5), uno de los principales autores que mejor ha estudiado el tema de los valores desde el ángulo psicológico, diferencia, de un modo clarificador, dos sentidos (terminal e instrumental) en su definición de valor:

> *"Una creencia duradera en que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible a un opuesto modo de existencia. Un sistema de valores es una organización de creencias concernientes a preferibles modos de conducta o estados finales de existencia a lo largo de un continuo de relativa importancia".*

Los valores pueden, en sentido terminal, ser metas valiosas por sí mismas, que —en

gran parte— se identifican con valores morales; y «modos específicos de conducta» (valores instrumentales), como estados deseables de conducta para conseguir (al servicio de) determinadas metas u objetivos. Una actitud de ayuda y de compartir con los demás puede ser expresión de un valor terminal, una actitud de interés por el tema de los seres vivos o por la contaminación puede ser un valor instrumental.

En la medida que las actitudes son predisposiciones a actuar según ciertas pautas de acción que se estiman preferibles a otras, expresan —tanto en los juicios que se formulan como en las propias acciones— determinados valores. De hecho, juzgamos las actitudes de los demás o justificamos las propias, por medio de juicios positivos o negativos, con arreglo a algún valor. A su vez, debido a que, generalmente, los valores son conceptualizados como estándares evaluativos de orden superior, referidos a medios y fines deseables en las acciones, los valores son vistos como *determinantes potenciales de preferencias y actitudes*.

No obstante, los estudios sobre la relación entre valores y actitudes muestran que ésta es débil. Así algunos (Maio y Olson, 1994: 269) proponen que habría que diferenciar entre aquellas actitudes que, por ser expresión de determinados valores en la intención de hacer algo, tienen una mayor relación con ellos, y aquellas otras que, por tener una función utilitarista (por ejemplo, sacar una mayor partido personal), no tienen una relación directa.

Por último en este apartado, como ya se ha visto, no todas las actitudes que se tratan promover en la enseñanza son expresión de valores éticos o morales. Aquello que una persona estima como un valor se refiere a distintas dimensiones, por lo que educar en valores se refiere a todos aquellos ámbitos que configuran la experiencia humana. Como reconocía el propio MEC (1994) en un buen análisis: «*entre los contenidos del currículo hay actitudes relacionadas con valores estéticos, tecnológicos, de conocimiento, y no sólo con valores éticos, cívicos... Por otro lado, sin embargo, existe una continuidad de unos valores a otros. Cabe considerar que, a la postre, todo comportamiento humano tiene una dimensión moral y que, en consecuencia, toda educación en actitudes, de predisposiciones para el comportamiento, la tiene también*».

Relación entre contenidos de actitudes y transversales

La *relación «contenido actitudinales» y «temas transversales»* no siempre se ha presentado de modo claro. Si, además de los contenidos de actitudes, están los temas transversales, y se da una «impregnación recíproca», parecería que los contenidos valorativos son una concreción aplicativa de los temas transversales. Pero la presencia de los temas transversales vienen a recordar que los primeros no cubren del todo la dimensión transversal. Como se ha resaltado anteriormente, es evidente que una educación en valores no puede quedar cifrada en las actitudes que acompañan a los contenidos tratados; éstos tienen también un componente cognoscitivo y de procedimientos o hábitos propio, como así se reconoce al inscribirla en la transversalidad.

Los temas transversales —en efecto— tienen una doble dimensión: Por un lado vienen a denotar («ejes», «líneas», dimensiones) la idea de potenciales ejes vertebradores del currículo, mientras que —como «temas»— se orientan más a contenidos o temáticas educativas específicas. De hecho, en el currículum inglés, de donde se ha tomado la denominación de «currículum transversal», se distingue entre «temas», referidos a aquellos

que tienen un componente de conocimiento especializado propio y específico (educación para la salud o educación ambiental), lo que requiere un tiempo y espacio propio de tratamiento; y «dimensiones» (como educación para la ciudadanía), que deben ser competencia y responsabilidad de todos los profesores.

Identificar la transversalidad con la educación moral sería —por una parte— olvidar que las cuestiones transversales conllevan dimensiones conceptuales y de procedimientos, y no son reductibles a actitudes, aunque las incluyan. Por otra parte, que —desde las propuestas iniciales, como «ejes»— los temas transversales aspiraron a ser un modo de globalizar y organizar de los contenidos curriculares. Como apunta Rafael Yus (1997), *«esta identificación entre lo valoral y lo transversal puede mermar el carácter crítico e integrador de los temas transversales»*. La transversalidad no se reduce a una educación en valores que, por ejemplo, pudiera estar cubierta con los contenidos de actitudes de cada una de las áreas. Cuando así se ha acentuado —aún bienintencionadamente— se le estaba quitando el componente crítico de forma alternativa de organizar los contenidos de la escolaridad, que —al menos— siempre queda abierta para aquellos grupos que quieran desarrollar proyectos innovadores. Por eso una educación integral para la ciudadanía incluye, sin duda, la educación en valores, pero también un modo complejo e interrelacionado de comprender el mundo para poder actuar mejor en él.

Los Temas Transversales:
¿Distintas educaciones o una educación global?

La enumeración de un elenco de temas transversales, referidos a distintos ámbitos, ha podido dar la impresión de contenidos específicos, que pueden recibir tratamiento individualizado en el centro escolar. Por eso es preciso resaltar que éstos se apoyan y promueven unos valores comunes, relacionados, y congruentes con la educación en actitudes. La educación en valores (comunes o generales) se realizaría a través del trabajo con los distintos temas transversales.

Todos los temas transversales, por una parte, comparten un sistema de valores (agrupados bajo una educación moral, cívica, social o –como preferimos nosotros– de la ciudadanía) que, integrados en el proyecto educativo, deben actuar como principios de actuación común. Algunos autores (Greig y otr., 1991) señalan que no hay cuatro tipos de educación (en su caso, se refieren a la educación para el desarrollo, educación ambiental, educación para la paz y educación para los derechos humanos) sino que –solapándose– convergen en una educación global, entendida desde una perspectiva amplia. En estos casos no hay fronteras impermeables, al contrario, los conceptos son complementarios, interdependientes y mutuamente esclarecedores. Las distintas educaciones parciales (al considerarlas desde un punto de vista restringido, con una visión compartimentada de la realidad), desde un enfoque amplio están interconectadas en una «educación integral» o global: fomentar las actitudes y desarrollar las destrezas necesarias para participar activamente en la vida social.

Desde este enfoque amplio —señalan Greig y otros (1991: 43)— las partes (cada uno de los temas transversales) contienen el todo (una educación de la ciudadanía), «las partes tienen el código del todo, se pueden concebir al mismo tiempo como una parte del todo o como el todo en sí mismo». Por eso, dependiendo del contexto situacional y de los propósitos específicos, quizás sea apropiado partir del todo, y en otras ocasiones, converger en ese todo desde las partes, sin caer en ningún caso en fragmentación, yuxtaposiciones o en

reiteraciones.

Rafael Yus (1996, 1997), con quien coincidimos, estima que a pesar de estos intentos de interrelación no contamos aún con una auténtica integración en los temas transversales. No obstante se puede plantear un «sistema de temas transversales», que permita establecer las relaciones entre los distintos temas y encajar nuevas problemáticas, según la trayectoria de cada centro y los contextos socioculturales. Los diferentes temas transversales aparecen ligados a tres grandes ámbitos:

(a) *Temas relacionados con la salud*, entendida en sentido amplio: Educación para la salud, educación sexual, educación del consumidor, educación vial y educación ambiental. El objetivo de todas ellos es comprender y promover formas de vida más saludables.

(b) *Temas relacionados con el medio*: Educación ambiental, educación del consumidor/a, educación para la paz. Teniendo como núcleo la educación ambiental, se pretende alcanzar un mejor conocimientos de los problemas que afectan al entorno natural y social, promoviendo actitudes de toma de conciencia, conservación y mejora del medio ambiente.

(c) *Temas relacionados con la vida en sociedad*: Educación moral y cívica, educación sexual, educación para la igualdad, educación para la paz, educación vial. Este grupo se dirige al conocimiento y actitudes que hagan posible unas relaciones humanas basadas en la tolerancia, solidaridad y convivencia.

En los tres núcleos anteriores aparecen relaciones cruzadas: Algunos temas transversales pertenecen (o mantienen relaciones) tanto al núcleo de salud, como del medio o convivencia. A su vez, en conjunto, todos los temas transversales tendrían como marco comprensivo aglutinador una educación para una ciudadanía cívica, solidaria y responsable. Si este eje valorativo y actitudinal los engloba, los campos específicos (con sus correspondientes conceptos y procedimientos) son los que los distinguen. Cabe —por lo demás— otras ordenaciones, como sería (Adarra, 1996), paralela a la anterior: (a) Relacionados con la *persona e individuo*: Salud, consumo, medios de comunicación; (b) Relacionados con la *comunidad social*: coeducación, interculturalismo, moral y cívica, consumo; y (c) Relacionados con el *medio*: ambiental, vial, consumo, etc.

Articular los temas transversales

La cuestión, entonces, como plantean en un buen análisis Luis Otano y J. Sierra (1994) es:

(a) Poner de manifiesto los *elementos comunes* que los relacionan;

(b) En paralelo, ver la *peculiaridad* de cada temática transversal, que puede exigir en determinados momentos acciones diferenciales o específicas; y

(c) Necesidad de *conjugarlos en un proyecto educativo global*, lo que no excluye un tratamiento diferenciado.

1. Relaciones comunes: valores

En primer lugar, parece evidente, que en todos los temas transversales el componente valorativo, referido a problemas humanos, es común. Educar para una vida saludable, respetuosa con el medio o para unas relaciones no violentas tiene como objetivo promover unas actitudes y valores. A su vez, los valores y actitudes de cada tema transversal tienen una relación profunda (Otano y Sierra, 1994): Apelan a aquellos valores comunes —ya reseñados— de una educación para una ciudadanía cívica y responsable: Igualdad–Diferencia (Coeducación), tolerancia–respeto–solidaridad (Ed. para la paz, Ed. vial, Ed. moral y cívica), vida saludable (salud, sexual), responsabilidad (educación ambiental), autonomía–libertad (Ed. del consumidor), etc.

Es cierto, que éstos requieren el conocimiento de conceptos y procedimientos propios de cada campo de acción, pero los objetivos últimos de unos conducen —al final— a los de los otros. Además, el análisis conceptual de cada campo transversal nos lleva —para una mejor comprensión— a la consideración paralela de aspectos de otro tema transversal. Así la problemática ambiental se relaciona con el consumo y la educación para la salud. Por tanto, los procesos didácticos para su enseñanza–aprendizaje son paralelos, aún cuando en cada momento el eje conductor sea un tema transversal u otro. Este nivel es el que hace confluir en una educación global la educación en contenidos de actitudes de las Áreas, los temas transversales y el Proyecto de Centro.

2. Elementos diferenciales: contenidos y campo de acción

Junto a lo anterior, si los valores son —en último extremo— comunes, también cada tema transversal tiene su propio campo de contenidos conceptuales y procedimientos específicos. Por ejemplo, abordar la «igualdad entre los sexos» requiere un análisis propio, que es diferencial de otros (ambiental, salud). El conocimiento de estos contenidos vienen a exigir unos espacios y tiempos para su tratamiento, aún cuando conciernan más a determinadas Áreas (Ciencias Naturales o Sociales).

Además, en cada centro educativo, de acuerdo con su trayectoria, líneas educativas o demandas de su entorno, se tendrá una sensibilidad o necesidad de dar prioridad al tratamiento específico de unos temas transversales en lugar de otros.

3. Conjugarlos en un proyecto educativo global

En definitiva, entonces, el currículum de un centro educativo, entendido como el conjunto de experiencias educativas que explícita (e implícitamente) ofrece al alumnado, converge hacia un proyecto educativo global, fruto de la imagen deseable de ciudadanos que se quiere educar. Esta, aparte de matices propios, confluye en una persona con autonomía, con un conocimiento de los problemas del mundo, que le capacita para vivir y contribuir juntos a un mundo con mayor calidad humana de vida.

En la práctica, los transversales como la propia educación en valores, es un trabajo a dos bandas (Pujol y Sanmartí, 1995):

(a) Es en la *acción conjunta del centro* donde se han de vivir los valores que han de

«impregnar» el clima y vida escolar. Efectivamente una transversalidad curricular entraña un planteamiento institucional de centro, pues sólo desde el compromiso colectivo del centro la educación moral puede comenzar a dejar de ser «una isla en el océano de la práctica». Si lo que se haga dentro de cada aula en el trabajo de la respectiva área no se inscribe en la acción conjunta del Proyecto de Centro, puede quedar diluido en los intereses y motivaciones propias de cada área o maestro, desconexionado y —como, a veces, es normal— hasta en contradicción entre lo que se hace a primera hora de la mañana y después del recreo. Y

(b) Cada *Área de conocimiento* ha de reflexionar qué responsabilidad predominante tiene en relación con los temas transversales, recogiendo en sus proyectos curriculares y acción didáctica tanto esa dimensión socioeducativa como aplicando funcionalmente los conocimientos adquiridos a las realidades sociales. Reformular transversalmente los objetivos y contenidos de las Áreas es justo reenfocarlos para acoger estas dimensiones educativas.

A este proceso de interrelacionar los temas transversales se le está llamando, jugando con los términos, «transversalizar lo transversal», respondiendo a la necesidad de «abordar los problemas socio–naturales desde una perspectiva sistémica, compleja, en la que los enfoques didácticos globalizadores e interdisciplinares son inevitables para poder dar un tratamiento completo a cada uno de estos temas» (Yus Ramos, 1997: 122) Esta Educación Global, para el autor anterior, se estructuraría en torno a cuatro ejes: *«La globalización de la cultura, la educación integral de la persona, la organización democrática de la escuela y el compromiso de la educación con la problemática socio–natural».*

A veces, con la enumeración de temas transversales y la difusión de programas relacionados con cuestiones transversales, se ha dado la impresión de que educar en valores consistía en que el centro se incorporara a algún proyecto específico ligado a un tema transversal. Pero educar en valores no es sólo realizar algunas actividades en torno a una problemática transversal por un equipo o departamento, que justo pueden servir para autojustificar que ya se educa en valores. También, en estos casos, suele dar lugar a primar una dimensión sobre el resto. Pero, en su sentido más genuino, educar en valores no es sólo planificar contenidos de normas, actitudes o valores, ni tratar temas interesantes por su actualidad; más radicalmente, es configurar el centro escolar como un escenario educativo, que –al impregnar la vida escolar– va conformando la construcción de la personalidad moral y ética de los alumnos y alumnas.

La reflexión ética: general y específica

Además de los contenidos actitudinales y de los temas transversales, como culminación de la dimensión moral del currículum, se ha incluido en el terminal (cuarto curso) de la Secundaria Obligatoria, como materia común y obligatoria, la reflexión ética (*«La vida moral y la reflexión ética»).* Al no tener ya un uso puramente instrumental (ocupar a aquellos alumnos y alumnas que –en ejercicio de sus derechos constitucionales– no querían Religión), vuelve a recobrar institucionalmente el valor curricular propio que debía desempeñar en la formación de todos los escolares y adolescentes.

La pretensión de la Ética en Secundaria Obligatoria es que los jóvenes, antes de abandonar el sistema educativo obligatorio, una vez que han alcanzado un desarrollo intelectual de pensamiento formal o abstracto, reflexionen, de modo sistemático (es decir, con los instrumentos conceptuales y mecanismos discursivos de la tradición filosófica), sobre el

proceso de socialización normativa en que están inmersos, los códigos morales y formas de relación social existentes, y sobre los problemas morales actuales y proyectos éticos, entre otros. La moral vivida, al hilo de la insatisfacción propia de la adolescencia, es analizada desde lo que deba ser, de acuerdo con unos principios imparciales y universalizables, para inducir a su transformación o elección preferible. La Ética pretendería como objetivo ideal *proporcionar instrumentos y claves relevantes para reconstruir unos criterios propios y discernir* entre los múltiples mensajes, valores o actitudes en que está envuelto el joven; con la pretensión de contribuir en la edificación ciudadanos con un grado de autonomía y madurez moral (Bolívar, 1993).

Si bien el ámbito afectivo, actitudinal y de hábitos tiene primacía en las primeras edades; el cognitivo del razonamiento moral, situándose «en lugar del otro», se tiene que ir introduciendo progresivamente. A medida que se va tomando conciencia de los propios intereses y su posible enfrentamiento con los de la colectividad, en que se presuponen experiencias previas, se manifiestan incipientemente capacidades de empatía y críticas, o se es consciente de la diversidad de normas y la necesidad de elegir las suyas propias, la reflexión propiamente ética tiene estar presente en la educación moral del aula y centro. Dilucidar si las actitudes y creencias que solemos mantener son justificables o no, introducir la dimensión de lo que debe ser una acción (por las consecuencias a que puede dar lugar, o por la racionalidad de los fines mismos que persigue), frente a lo que de hecho es; son dimensiones éticas a cultivar también en toda la escolaridad.

La reflexión ética, en la medida que significa —entonces— promover una reflexión de segundo grado sobre los valores y actitudes morales, en intentar comprender su sentido y tener un juicio propio, no debe quedar limitada a las dos horas semanales del curso terminal de la Secundaria Obligatoria; por el contrario es conveniente aprovechar las ocasiones que en el desarrollo de las áreas y tareas en clase se presentan para promover —al nivel propio que permita el grupo— una reflexión sobre la justificación de las distintos valores puestos de manifiesto en las acciones analizadas o posiciones sustentadas. Precisamente para hacer más congruente el planteamiento transversal de la educación moral y ética, y un tratamiento sustantivo a través de una materia específica, hemos de concebir que la reflexión ética debe ejercerse, a su propio nivel, en el ciclo superior de Primaria y sobre todo a lo largo de la Secundaria, sin ser una tarea privativa de una materia con dos horas en la escolaridad.

Necesidad de ambientalizar la educación en valores: Labor compartida con las familias

La llamada «ambientalización» de los transversales apunta, a su vez, a extender los ámbitos de la transversalidad al entorno social, en un «espacio educativo ampliado», y —por tanto— a cómo conexionar las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar. Y es que demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela, para no limitarse a nueva retórica, debiera significar la necesidad de establecer una nueva articulación social entre centro educativo y comunidad («nuevo pacto educativo» lo llama Tedesco, 1995). Educar en valores, como responsabilidad compartida, requiere —como ya se ha resaltado— compartir esta función con la implicación directa de los padres y de la llamada «comunidad educativa».

Es preciso —entonces— hacer un esfuerzo por establecer nuevas relaciones entre

centro/comunidad: asociar actividades educativas de los centros con programas comunitarios. Así, un buen programa educativo de Educación para la Salud no puede quedar confinado a actividades educativas, aunque este sea el primer nivel y —desgraciadamente— en ocasiones el único posible. Precisamente para incrementar la potencialidad educativa tiene que pretender coordinarse con los distritos sanitarios de zona o locales, e implicar a las familias en dichos objetivos. Actuar coordinadamente con otras organismos oficiales (delegaciones provinciales, institutos oficiales de la mujer o medio ambiente, ayuntamientos...) y no oficiales (organizaciones no gubernamentales, asociaciones de ayuda al Tercer Mundo, voluntariado, movimientos sociales del barrio, ciudad o zona...).

Nos vamos a referir, específicamente, por la necesidad de una continuidad entre las enseñanzas de educación en valores iniciadas en la escuelas con las vividas en el medio familiar, a la relación entre centro educativo y madres–padres. Entrar en otras instancias (medios de comunicación, especialmente TV) está fuera del control de la escuela (e, incluso, de la Administración educativa).

El ámbito afectivo de la familia es el nivel privilegiado para la primera socialización (criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, equilibrio emotivo, desarrollo social, creciente autonomía, etc.). Una progresiva merma de la capacidad educadora de la familia en la socialización primaria, está tornando más difícil la tradicional socialización secundaria de la escuela, que se ve obligada a asumir también la primera. Además, algunos malentendidos han incrementado la falta de apoyo explícito de la familia con la tarea educativa del profesorado. Pero nada resta a que, sin un entendimiento y colaboración de la familia, la educación en valores siempre será parcial e insuficiente. A eso apunta, justamente, el concepto de «comunidad educativa», siempre sujeto a ser reconstruido en cada realidad.

Por eso, emprender una acción decidida de educación en valores significa no limitarse a la sola acción escolar, por lo que es preciso ver –según permita cada contexto– qué se pueda hacer para implicar a las familias para, en una relación de colaboración activa, aunar esfuerzos en los objetivos pretendidos. El Proyecto de Centro, en su elaboración y difusión, puede ser un punto de encuentro para una acción compartida. En otros casos, ante problemas crecientes de disciplina, los «Comités de Convivencia», con participación de las Asociaciones de Padres, deberá ser expresión de esta colaboración.

Si bien —a veces— hay experiencias no del todo positivas, por no haber delimitado los respectivos ámbitos de responsabilidad y decisión, es preciso superar recelos mutuos, para organizar espacios y tiempos de relación y asesoramiento. Cuando hay quejas de que los padres no colaboran suficientemente o que les falta de interés; también hay que preguntarse si desde los propios centros se hace todo lo que se puede en esta dirección. Centros escolares que, inicialmente, rompieron la barrera apostando por un incremento de relaciones con las familias, han descubierto la importancia para su propia labor. En último extremo, conseguir una sintonía y colaboración no es algo dado, tiene que ser construido y conquistado, con su propios momentos de ilusión y crisis, que tienen que ser remontados.

Mantener una información fluida y frecuente de los centros y tutores con los padres sobre los trabajos, objetivos y progresos de los alumnos, suele ser una condición necesaria para una acción educativa exitosa. Hay diversas formas de «escuelas de padres», reuniones,

sesiones de orientación, entrevistas, etc., que deben servir para, además de establecer la deseable relación y contacto, buscar una coincidencia en objetivos, formas de actuación e intercambiar información sobre criterios educativos, normas y responsabilidades. Las «escuelas de padres», como modo de institucionalizar reuniones periódicas, suelen ser formas privilegiadas para cohesionar la familia y el centro. Pueden tener diferentes formatos: ciclos de charlas formativas con diálogo, mesas redondas sobre temas, sesiones informativas, programas de educación familiar. En cualquier caso conviene subrayar la dimensión educativa de estas «escuelas», que no son sólo «para» los padres, sino que los propios padres participa y contribuyen a su desarrollo. En otros casos, sin carácter periódico, se pueden organizar momentos para esta relación, ya sean formales o informales: jornada de puertas abiertas, talleres con participación de padres, asistencia a exposiciones o actuaciones del alumnado, periódico o revista escolar, colaboración en actividades extraescolares, etc.

Determinadas tendencias sociales, acentuadas en los últimos años por un neoliberalismo, están dando lugar a considerar a las familias como «clientes» de los servicios escolares, a los que demandan mayores funciones. La progresiva contracción de las funciones de la familia no puede significar cargar a la escuela desde la salud buco–dental a la educación en la tolerancia. Por ser una tarea compartida, los padres y madres han de asumir la importante parcela de responsabilidad que les corresponde. Además, se requiere el reconocimiento (implícito, al menos) de la autoridad moral y apoyo social a los centros educativos y a su profesorado para poder ejercer su labor. Lo que sucede es que esto último también debe ser ganado, para lo que es preciso ir implicando a las madres y padres en la acción educativa que se lleva a cabo, al tiempo que contribuya a que, al informar de lo que se hace, pueda ser valorado socialmente. Es también evidente que, en contextos sociales y familiares desestructurados, esta labor resulta difícil. En algunos de estos casos extremos, al revés, el propio profesorado tiene que asumir funciones específicas de la familia, por la falta de intervención de ésta.

9.
LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA VIDA DEL CENTRO EDUCATIVO

«La moral es como la gramática. Podemos conocer perfectamente las reglas pero ser incapaces de aplicarlas en la vida diaria. La moral no se enseña, se vive. Es hoy una necesidad crear un medio humano, donde el niño se habitúe a actuar como hombre y como ciudadano» (Freinet, 1960).

La educación en valores en sus distintos ámbitos y dimensiones, al final, conduce a mostrar las insuficiencias de la vía curricular —porque, como dice Freinet, en último extremo, «no se enseña, se vive»—, para inscribirla institucionalmente. Superar que quede relegada a unas horas de clase semanales, desconectada de lo que se hace y se vive en las demás clases y pasillos–recreo, conduce —en efecto— a que es algo que se tiene que *vivenciar* implícito en la vida del centro; lo que exige que una *acción conjunta* del centro educativo.

Todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros —más allá del espacio del aula— de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que va a determinar los valores cívicos y morales que aprendan los alumnos y alumnas. Este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejado normalmente en la cara informal de la organización del Centro, contribuyendo a socializar a los sujetos.

Precisamente las tendencias actuales de considerar el centro como unidad básica del cambio, incrementando su autonomía en el desarrollo curricular, están motivando que los centros escolares sean requeridos para dotarse en primer lugar y declarar públicamente después los valores que como instituciones educativas pretenden promover, ya sea por proyectos educativos o líneas de acción pedagógica común. Así, en coherencia con estas corrientes de política educativa para provocar la mejora, se demanda oficialmente dotarse de una cierta identidad formativa, tomando una serie de decisiones compartidas, materializadas en las finalidades educativas de Centro, para ir configurando una «cultura» o *«estilo educativo propio»*.

En este sentido es tarea prioritaria, con motivo del Proyecto de Centro, más allá de un documento burocrático para responder a requerimientos administrativos, establecer vías, consensos y ulteriores compromisos para asumir un proyecto global de educación en actitudes y valores. Apostar por una acción educativa colegiada del centro escolar es una de las bases más firmes para una renovación educativa de la escuela. Ir dando pasos para reconstruir la «cultura» individualista escolar, de modo que sean posibles espacios y tiempos para planificar colegiadamente la acción educativa es, sin duda, una de las vías más completas de educación moral. Por eso, se trata de ir generando procesos para autorrevisar lo que se hace en este campo, repensar qué se podría hacer, ponerse de acuerdo sobre los planes de acción y su autoevaluación institucional posterior.

Pensar globalmente la labor educativa implica —en primer lugar— reflexionar sobre

los valores y actitudes inmersos en las experiencias escolares, entrando —además— en las condiciones escolares que los posibilitan, y —más ampliamente— en el análisis de los contextos socioculturales que condicionan la acción educativa. No cabe silenciar aquí los graves problemas didácticos que tiene, en las actuales condiciones sociales y realidad interna de los centros, articular estas dinámicas.

En los últimos años, ha dominado —en parte— la preocupación de cómo incluir los temas transversales en el Proyecto de Centro, entendiendo este «incluir» más como respuesta a un requerimiento administrativo que como ir construyendo en la práctica proyectos conjuntos de acción; lo que ha convertido, a veces, la cuestión en un asunto burocrático. Esto hacía también perder el horizonte que de lo que se trata es de plantearse, como cuestión previa, cuál es la cultura relevante que merece ser enseñada en los centros escolares. El tratamiento que en cada centro se otorgue a la educación en valores y temas transversales del currículo, como se señala un una normativa (CECJA, 1996), *«estará relacionado y determinado en gran parte por las opciones básicas y finalidades educativas que la comunidad educativa haya adoptado en su Proyecto de Centro»*.

La «atmósfera» moral de las centros escolares

Cuando no hay una acción educativa explícita en estas dimensiones educativas, no sucede que el centro educativo no eduque moralmente, lo hace implícitamente, de la peor manera que puede hacerlo: reproducción de las relaciones sociales existentes por medio de lo que se ha llamado *currículum oculto*, renunciando —entonces— a su tarea propiamente educativa, que es —en gran medida— ir mas allá de los valores dominantes en las relaciones sociales. Toda una serie de análisis etnográficos y sociológicos sobre la vida en las aulas se ha encargado de evidenciar cómo la escuela transmite, aún sin proponérselo explícitamente, estos contenidos normativos y actitudinales, por lo que más vale planteárselos crítica y reflexivamente que dejarlos al arbitrio del azar.

La estructura institucional u organizativa de un centro escolar proporciona así un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que están promoviendo —por presencia o ausencia— una determinada educación moral. La escuela, al margen de que cumpla o no eficaz/eficientemente los objetivos académicos, como ha puesto de manifiesto la sociología de la educación, contribuye implícitamente (*currículum oculto*) a conformar a las personas de acuerdo con un determinado modelo social. Comprometerse en una educación crítica, sin dejar a la propia socialización la reproducción de los valores vigentes, significa asumir plenamente la necesidad de plantearse, conjuntamente a nivel de Centro, una acción educativa en este ámbito. Sin una «ecología», clima o atmósfera moral en los centros escolares parece que no sería del todo adecuado calificarlos de centros «educativos».

La experiencia escolar no es sólo relevante por los efectos académicos en los alumnos y alumnas, los centros educativos son el primer ámbito y experiencia de «vivir juntos», que enseñan —en su vida diaria en las aulas— un conjunto de patrones normativos necesarios para la inserción en la esfera pública de la vida adulta. Son estos aspectos organizativos de la vida en el aula y centro —en muchos casos latentes para profesores y alumnos— los que primariamente configuran la educación en valores, pues éstos se encarnan en prácticas.

Como primer paso, esta realidad exige examinar/revisar críticamente, de modo colegiado en el Centro, los aspectos organizativos, de relaciones sociales y contextos en el aula–centro que están favoreciendo una determinada educación en valores. Comprometerse

en una educación crítica significa plantearse, conjuntamente a nivel de Centro, a qué tipo de sociedad, modelo de ciudadano e intereses–ideología están sirviendo el tipo de relaciones sociales y educativas que se están dando en el Centro.

Se puede —entonces— hablar de múltiples «*currículos implícitos*», como los mensajes transmitidos por la clase, el ambiente escolar, el medio social, y la interacción entre ellos. Si escapa a nuestro control la congruencia entre escuela y medio social, sí cabe intentar que sean complementarios o paralelos los mensajes entre los currículos de ciencias sociales, matemáticas o ciencias de la naturaleza, y las relaciones sociales y ambiente que se vive en el Centro. El Proyecto de Centro debe establecer vías, consensos y ulteriores compromisos para que no haya contradicción entre lo que se hace en clase y lo que se vive en el Centro. De este modo, el tema del «currículum oculto» puede servir a fines críticos: reflexionar en los efectos sutiles y en la dimensión educativa que corre paralela a las experiencias escolares que la vida escolar le ofrece al alumno y alumna. Entonces es cuando se estará planteando la educación en su dimensión más global y profunda: contribuir a edificar la conciencia de personas libres, responsables y autónomas.

Participación y aprendizaje de valores

El aprendizaje de valores y actitudes exige, entonces, experienciarlos en la trama organizativa del centro, por lo que se han propuesto modelos/formas de organización del centro que institucionalicen la educación en valores para una sociedad democrática. El centro escolar puede ser un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita construir, de modo racional y autónomo, principios generales de valor y ejercitar normas de conducta contextualizadas, para ir capacitando al alumno a adoptar un tipo de conductas personales coherentes con esos principios. No obstante, los alumnos y alumnas no sólo aprenden la democracia practicándola en el centro y aulas, sino también observando los procesos democráticos en el mundo adulto.

Educar a los ciudadanos en y para una sociedad democrática —que señalábamos como un objetivo/valor de nuestro sistema educativo— conlleva que el centro escolar esté organizado democráticamente de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. La educación no acaba con la organización de la participación democrática de los miembros, sino que ésta debe ser un medio para aprender a vivir moral y democráticamente. Una educación para la democracia pretende habituar a las personas a actuar de modo consistente con las normas y valores que se estiman deseables promover, situar a los alumnos/as en situaciones en las que puedan sentir y vivir las normas acordes; en suma, acostumbrar en modos de conducta que realicen efectivamente una educación en valores y actitudes. Es preciso partir de unas normas, tras un largo proceso —ya de por sí educativo— para establecer un consenso acerca de su deseabilidad en la comunidad educativa, y hacerlas respetar, de tal modo que su repetición permita y posterior corrección permita ir generando los hábitos deseados y la educación verdaderamente contribuya a formar el carácter.

Bruner (1988) ha defendido la idea de la educación como construcción compartida de significados, en los siguientes términos: «*Si estamos discutiendo sobre "realidades" sociales como la democracia o la igualdad o, incluso, el producto bruto nacional, la realidad no reside en la cosa, ni en la cabeza, sino en el acto de discutir y negociar sobre el significado*

de esos conceptos». La introducción del niño/joven en la cultura mediante la educación, si ha de prepararlo para la vida, señala, debe participar también del espíritu de foro, de la negociación, de la recreación de significados. Esto no implica que todo valor o norma deba ser creado, que no haya valores y normas previos. No se construye desde el vacío, sino en el seno de una cultura compartida, compuesta —entre otras— de valores a respetar.

Por otra parte, establecer normas no se opone a la participación democrática. Ambas pueden/deben ser confluyentes en un contexto de educación moral. Cuando se logra construir un sentido de comunidad en el centro escolar, entonces cambia la función de las normas; construidas, consensuadas y comprometidas a cumplir para la propia convivencia del grupo. Las normas establecidas vienen a expresar o hacer visible dicho sentido compartido de comunidad. Las reuniones/asambleas periódicas tienen, entonces, relevantes funciones: ayudan al propio autogobierno del aula–centro, es una rica oportunidad para establecer una discusión moral en que puedan ser explicitados y examinados las razones, puntos de vista y posterior consenso (Kohlberg y otros, 1997).

El Proyecto de Centro como proceso de acción educativa común

Se trata de hacer del centro educativo un proyecto, como acción educativa común, más que un «proyecto de centro» como documento. Como tal no es algo dado, inmerso en el desarrollo institucional del centro, requiere ir generando formas de trabajo para autorrevisar los elementos subyacentes en las prácticas educativas cotidianas, repensar lo que se podría/debería cambiar, y entenderse en los planes de acción. En lugar de planificar desde el vacío, grandes finalidades y valores; el proyecto colegiado deberá estar contextualmente situado en el pasado y presente de la acción institucional del centro escolar. Justo entonces, en lugar de un documento formalista, tiene garantías de recoger el saber adquirido, de dinamizar y cuestionar lo que se hace, de articular contextos y responsabilidades, en la tarea de construir una acción educativa compartida.

Hoy se sabe que invertir tiempos y energías en producir documentos («proyectos o planes»), como planificaciones racionales de acuerdo con unos formatos, no nos lleva muy lejos. Es mejor entender el proyecto, más dialéctica o cíclicamente, como una *planificación evolutiva* o progresiva, donde acción y desarrollo se van solapando con la propia planificación, que va siendo reformulada a lo largo del tiempo. Los valores y finalidades, no están prefijados de antemano o preexisten a la acción, son generados en el curso mismo de las tareas y vida del centro; por lo que, como proceso abierto, tan relevante como tener un proyecto es planificar —más bien— los tiempos y espacios para hacer el seguimiento de lo que se va haciendo y consensuar las acciones a tomar, de modo que estimule momentos para la formación–innovación de los propios agentes.

Por eso mismo, no hay fórmulas expeditivas sobre como elaborar o insertar los valores en el Proyecto de Centro y en las tareas del aula. En su lugar, más relevante es delimitar algunos de los sentidos que debía tener:

(a) Elaborar un «Proyecto de centro», en lugar de tomarlo como una tarea burocrática–formalista, debe ser expresión de lo que se hace y del compromiso en aquellos valores en que colegiadamente se va a intentar educar.

(b) Los propios valores, normas y hábitos más que estar dados como algo bien elaborado, son construidos cooperativamente en el propio *proceso* de elaboración y planificación de la acción docente, mediante un diálogo, debate y deliberación.

(c) También aquí el propio proceso tiene que ser expresión de la democracia escolar, construyendo progresivamente un espíritu de colaboración en el centro, entre los profesores en primer lugar, de los alumnos y de las propias familias.

(d) Al final los valores, hábitos y normas acordados deben llegar a vivirse en el centro y aula, para lo que debe haber sido relevante el consenso y compromiso alcanzado en el propio proceso, y haber introducido dinámicas de autorrevisión por el equipo docente y el Consejo Escolar.

En un orden deductivo se partiría —tras una lectura diagnóstica de nuestra propia realidad— del modelo deseable de ciudadano, a determinar y consensuar en las *Finalidades educativas*. Para no caer en una declaración formal es muy importante construir reflexivamente las opciones educativas entre todas las voces, que contribuya a clarificar lo que se entiende por cada uno de los valores básicos y —muy especialmente— ponerse de acuerdo en los criterios y líneas prioritarias de acción. Un marco de referencia común, que nunca está dado sino que es objeto de construcción y reconstrucción permanente, sirve para las decisiones curriculares más específicas posteriores. A este respecto, y ante la indefinición —en ocasiones— de dónde partir, cabe tomar los temas transversales y las dimensiones educativas a que aluden como punto inicial de reflexión para fijar las líneas educativas básicas que van a configurar el proyecto cultural de la acción del centro.

En otros muchos casos las iniciativas surgen inductivamente desde abajo por propuestas de grupos del profesorado comprometidos con comenzar con el tratamiento de alguna problemática transversal. Estas iniciativas para no quedar con un cierto carácter marginal tendrán que aspirar a ser, progresivamente, incluidas en las líneas comunes del proyecto de centro, y —por otro— a ampliarlas con otras dimensiones transversales y a ser trasladadas en los proyectos curriculares de los áreas–departamentos.

Partiendo, por medio de una autoevaluación de lo que ha sido la acción en este terreno hasta ahora y de los «valores/normas–en–uso» presentes en la acción cotidiana del centro, se consensuan aquellos a los que razonablemente habría que tender y es posible hacerlo. Los «valores–en–uso» son aquellos que se evidencian en la práctica y no primariamente a nivel de declaraciones en los documentos programáticos del centro. Deben proporcionar la base para un análisis reflexivo sobre los problemas con que se enfrentan los miembros a la hora de emprender una acción educativa en dicho terreno. Como tal requiere la cooperación de todos o una mayoría de los miembros para autorrevisar donde se está, por qué y cómo se ha llegado, valorar logros y necesidades, y determinar qué se puede ir haciendo mejor dentro de lo posible.

Aparte de otros problemas (diversidad, carácter dilemático o conflictivo de valores y acciones) es clave, en relación con el Proyecto de Centro, que haya una *coherencia*, alcanzada progresivamente en el propio proceso de construcción y evaluación. Un Proyecto es coherente si los diversos elementos y prácticas son congruentes con unos mismos principios o directrices. Esto significa, en primer lugar, que sean *consistentes*, y que puedan ser justificados y asumidos por el equipo docente y por el Consejo Escolar.

Para establecer una coherencia en los valores educativos de un centro hay que ir construyendo una *visión global* de la acción del centro. No es posible pretender contar con ella desde el principio, y cuando existe, suele ser poco relevante para la práctica, al haber quedado limitada a su expresión en el documento. Hay una cierta verdad en que sólo reconstruyendo una cierta comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y —en la medida de lo posible— en la comunidad escolar) cabe, con sentido pleno, una educación moral, en que las virtudes y normas fueran algo compartido en el propio modo de vida.

El proyecto de centro como construcción de valores y normas comunes

El aprendizaje de normas y hábitos no se produce cuando de modo particular cada profesor promueve unas u otras, que vienen a quedar como requerimientos más o menos individuales; debe darse una acción conjunta, y por eso mismo —por otra parte— es el ámbito del centro escolar —más que cada aula— el contexto de formación de hábitos, actitudes y valores.

Revitalizar la educación para la democracia, formar ciudadanos, significa —entonces— no sólo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa, en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. De cómo esté configurado organizativamente el centro dependerá, sin duda, la formación moral y social de los alumnos, no dejando –por ello– de ser uno de los ámbitos privilegiados de ejercicio las relaciones sociales en el aula. Pero hay diversos modos de entenderla, y —sobre todo— se demanda —con razón— formas específicas de cómo llevarla a cabo.

Un centro escolar, organizado como comunidad educativa, incluye: (a) Un conjunto de principios *sustantivos* (valores, normas y hábitos), consensuados y aceptados, base de la acción educativa. Y (b) unos *principios de procedimiento* que —como criterios y reglas de acción— sirven para guiar los procesos educativos y de deliberación en la comunidad escolar.

Ambos son interdependientes: La educación en valores implica poner en práctica un conjunto de procedimientos, propuestos y aceptados (tras un diálogo) por todos los afectados, pero éstos procedimientos no ocurren en el vacío, dependen y están al servicio de un conjunto de valores y normas decididas por el centro, porque configuran un modo de vida deseable. Lo que cambia es el modo como estos valores, actitudes y competencias se han establecido para que sea, a la vez, educativo y democrático: participación activa y crítica de la comunidad escolar, tras un proceso de deliberación y entendimiento conjunto. El *Reglamento de Organización y Funcionamiento* puede ser una ocasión e instrumento, en este sentido. Las decisiones adoptadas en un momento deben ser revisables, que justo induce a poner en marcha los procedimientos deliberativos que permiten vivir y construir la democracia. Estos procesos dan lugar a provocar conflictos cognitivos entre las razones aducidas y las señaladas por otros como más fuertes, sostenibles o argumentadas. Como señala una normativa (CECJA, 1996): «*La Educación en Valores no sólo ha de estar implícita en todas las áreas y materias del currículo, sino que también ha de quedar reflejada en las normas de organización y funcionamiento del centro educativo como institución, en las relaciones y*

actuaciones de todos los componentes de la comunidad escolar y en la programación de las actividades docentes».

En congruencia con las *Finalidades Educativas* del Proyecto de Centro, es el *Reglamento de Organización y Funcionamiento* el contexto institucional para establecer consensuadamente las normas comunes que organizan la convivencia y vida escolar, de modo que su ejercicio favorezca los valores y temas transversales determinados en dichas finalidades. El proceso de determinar las normas de funcionamiento de la actividad escolar, y la deliberación sobre los problemas de disciplina que se vayan presentando, por medio de los Comités de Convivencia, debe ser una ocasión propia para implicar colegiadamente a profesores, alumnos y familias en la tarea educativa, de la que las normas quieren ser expresión. El ideal al que tender, como le gustaba repetir a Freinet (1979), será configurar un centro educativo, donde «la escuela del mañana no será una escuela en la que el maestro no conseguiría mantener su necesaria autoridad. La disciplina de la escuela del mañana será la expresión natural y el resultado de la organización funcional de la actividad y de la vida de la comunidad escolar».

Es la configuración del centro escolar como un grupo que comparte normas y valores la que provoca una genuina educación en valores. Por eso se ha propuesto estructurar el centro como «comunidad escolar justa» como contexto favorecedor de actitudes, normas y hábitos, que contribuirán a desarrollar progresivamente la autonomía. Cuando se logra construir un sentido de comunidad en el centro escolar, entonces cambia el papel de la propia *disciplina*, que viene a ser un medio para conservar y fortalecer la comunidad y como expresión de la vida de la comunidad. Las normas establecidas vienen a expresar o hacer visible el sentido compartido de comunidad. Las reuniones–asambleas periódicas tienen, entonces, relevantes funciones: ayudan al propio autogobierno del aula–centro, es una rica oportunidad para establecer una discusión moral en que puedan ser explicitados y examinados las razones, puntos de vista y posterior consenso. Y sirven también como ritual para ir construyendo un mayor sentido de comunidad en el grupo mediante su participación en asuntos comunes.

10.

LA EDUCACIÓN EN VALORES EN INFANTIL Y PRIMARIA

La educación en valores —en las primeras edades— tiene entre sus objetivos, como aparecía en las teorías psicológicas del desarrollo social y moral, la formación de hábitos y modos adecuados de ser/hacer en la dimensión personal, relacional y social. Las distintas actividades, experiencias y estrategias didácticas van dirigidas —en Infantil– a fomentar y adquirir hábitos de salud y respeto del medio ambiente, de tolerancia y aceptación de las diferencias, de bienestar y consumo, a forjarse una imagen positiva e identidad personal. Las normas, como principios de procedimiento sobre cómo actuar en cada circunstancia, dan lugar a hábitos, formados en función de actuar de modo continuado en congruencia con ellas. En estas etapas el propósito de la educación es formar *hábitos de carácter*, entendidos como valores operativos que se manifiestan en las pautas de comportamiento (regulación del comportamiento en distintas situaciones, actitudes prosociales de ayuda, altruismo, compartir con los compañeros/as, coordinar las propios intereses con los de los otros, etc.).

Desde esta perspectiva se debe enseñar a los alumnos y alumnas qué normas son buenas/deseables (aspecto cognitivo), compromiso por adoptarlas (afectivo) y —muy especialmente— actuar de acuerdo con ellas (comportamental) para que generen los correspondientes hábitos. En Primaria, de acuerdo con enfoques psicológicos y pedagógicos, además de consolidar hábitos, se acentúa la capacidad de ir construyendo unos criterios propios de juicio y acción, comportamientos responsables, respeto a las creencias y valores de los demás, y a poner su punto de vista en el lugar de los demás. Dimensiones transversales como creación de actitudes de rechazo de cualquier discriminación, de defensa, conservación y mejora del medio ambiente, salud y calidad de vida, igualdad entre los sexos, etc., son igualmente objetivos relevantes de toda la Etapa a ir realizando en las distintas Áreas. Establecer y vivir las normas, actitudes y valores por procesos dialógicos y deliberativos duplica su valor educativo. Es —entonces— preciso partir de unas normas, llegar a un consenso acerca de su deseabilidad en la comunidad educativa, y hacerlas respetar, de tal modo que su repetición permita engendrar los hábitos deseados, contribuyendo la educación a formar el carácter, primera base moral.

***

En Educación Infantil y —sobre todo— en Primaria, al contar con un profesorado más generalista y áreas más amplias de conocimiento y experiencia, el tratamiento didáctico para la integración de los temas transversales puede realizarse tomándolos como *núcleos o ámbitos de globalización*. Una organización globalizada de los contenidos adopta diferentes modalidades (centros de interés, tópicos, proyectos de trabajo, temas de investigación, etc.), en las que conocimientos de varios campos se ponen al servicio de un núcleo aglutinador, normalmente del entorno sociocultural del alumnado, favoreciendo de este modo la motivación y la forma natural de aprender del alumno/a, exigiendo —además— un modo específico de presentar el conocimiento en un marco de relaciones más amplio. Un *enfoque globalizador* de los contenidos no es una suma de éstos en torno a un tema, o forzar las relaciones entre contenidos, sino dar un sentido nuevo al conocimiento escolar, con una

actitud totalizadora que favorezca un desarrollo curricular innnovador y crítico.

La organización por tópicos/temas y por proyectos de trabajo hace que el desarrollo curricular ya no está centrado en las los contenidos específicos de las Áreas como ejes vertebradores de la enseñanza, son *ámbitos transversales* los que se convierten en el núcleo articulador de la enseñanza, por medio de proyectos de trabajo, centros de interés o investigación del medio; ya sea como contexto para el aprendizaje instrumental/conceptual o como realidad sociomoral en la que se aplican funcionalmente los aprendizajes adquiridos. En lugar de elaborar tantos proyectos como ejes transversales, la cuestión es seleccionar tópicos que permitan globalizar el conjunto de temas transversales.

Un asunto real y vital —que normalmente coincide con dimensiones de los «temas transversales»— se constituye en eje en torno al cual se desarrollan los contenidos instrumentales y habituales. No obstante, diseñar los contenidos de una etapa educativa en torno a proyectos de trabajo es más complicado que hacerlo a partir de los contenidos disciplinares. El asunto no sería ni introducir transversales «con calzador» en todas las áreas, ni pretender convertir todos los contenidos en cuestiones transversales, dejando de lado el aprendizaje de otros aspectos instrumentales, que mantienen toda su relevancia. Más fundamental es la actitud, enfoque, modo de abordar los contenidos.

La metodología globalizadora, además de incrementar los intereses y motivaciones psicológicas de los alumnos hacia los contenidos, al tiempo que en lograr modos más significativos de aprendizaje, toma como núcleos cuestiones sociales y morales del entorno que demandan una acción educativa. Con todo, como resaltan Hernández y Ventura (1992), *«la argumentación principal no se encuentra en los planteamientos sociológicos o psicológicos, sino en un tercer aspecto que hace referencia a una visión interdisciplinar en la práctica didáctica de la clase»*.

La globalización en torno a la transversalidad otorga prioridad a la formación y comprensión de las realidades sociales en que viven los alumnos y alumnas, dando una funcionalidad social y moral al aprendizaje escolar. Como ha expresado acertadamente González Lucini (1994b) se trata de *«redimensionar las áreas curriculares en una doble perspectiva: acercándolas y contextualizándolas en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolas de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas»*.

Una propuesta innovadora por parte de la Junta de Andalucía («Diseños de Áreas y Ámbitos de Educación Infantil y Primaria», 1990) fue considerar los «*Ámbitos de conocimiento y experiencia (ACEs)*» en un nivel intermedio, entre las áreas de conocimiento y el trabajo globalizado en el aula, como filtro o puente que articule/organice/integre los contenidos disciplinares y las realidades y problemas sociales. Sin añadir nuevos contenidos al currículo escolar, lo que se intenta es enfocarlos desde una perspectiva ético–cívica o moral. Se parte, así, de tres niveles de organización de los contenidos: I (Áreas de conocimiento), II (Ámbitos de conocimiento y experiencia) y III (Formas de trabajo globalizado), siendo el nivel intermedio (ACEs) el que filtra los contenidos disciplinares para traducirlos en formas globalizadas de pensar la realidad, al tiempo que relevantes para la vida de los niños y niñas.

La enseñanza de las áreas, en un enfoque educativo, se organiza en *ejes* que permiten

traducir/filtrar el conocimiento cotidiano y el conocimiento procedente de las áreas. La inserción curricular de la educación moral y cívica se logra cuando, además de una acción educativa coordinada, la práctica docente traduce una globalización en función de determinados temas transversales. A su vez, en la medida que las finalidades de la educación en valores están condicionadas por el contexto sociocultural y entorno del centro, los temas transversales y valores deberán enfocarse y dirigirse a aquellas dimensiones de éste que el equipo de profesores considere prioritario.

No podemos entrar aquí en metodologías o estrategias didácticas para ir realizando una educación en valores, pero hay modos que facilitan su tratamiento. Cabe así, a título de ejemplo, señalar cómo determinadas estrategias didácticas posibilitan el desarrollo de una perspectiva social (juego de roles, simulación, etc.); el conocimiento de los demás (empatía, adoptar perspectivas sociales); en otros casos para empezar a tener criterios propios se emplean procesos de autorregulación de la conducta (autodeterminación de objetivos y autoevaluación posterior), enseñanza de habilidades sociales para la competencia social, actividades de clarificación de valores (frase inacabadas, preguntas clarificadoras) para concienciar al alumnado de los valores que poseen, estudios de casos que planteen dilemas morales para promover el desarrollo del juicio y argumentación moral.

***

La transversalidad es —en último extremo— infundir un espíritu nuevo a la tarea educativa. De lo contrario siempre quedará como un cierto «parcheo», metido de manera episódica, cuando no «con calzador». En su lugar, habría que enfocarla como pilotos que señalan que la escuela no debe estar alejada de cuestiones graves que actualmente educación tiene planteada para una sociedad futura más humana: «*La transversalidad* —afirma González Lucini (1994a)— *es el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar a la acción educativa escolar*».

Esta tarea no puede venir resuelta por los libros de texto, que —en numerosos casos— suelen estar diseñados «para desarrollar contenidos propios del área y, de paso y casualmente, los textos ofrecen al voluntarioso enseñante la oportunidad de enlazar con los valores transversales» (Adarra, 1996). Es función del propio desarrollo curricular en la enseñanza lo que podríamos llamar extraer su *potencial moral*, que no es escribir unos contenidos actitudinales, sino explotar las múltiples posibilidades que la enseñanza y el desarrollo interactivo de clase ofrecen para una educación en valores. La enseñanza/aprendizaje de un determinado tópico de un área, y los propios materiales curriculares empleados, ofrecen situaciones, enfoques o formas de tratarlo que pueden ser recreadas/reconstruidas por los profesores, para extraer un potencial moral congruente con los valores y actitudes que hemos acordado promover.

Hablar de *potencial educativo–moral del currículum* significa referirse al campo de valores que podrían ser tratados/desarrollados dentro de cada Área, así como a las posibles estrategias de enseñanza a emplear y las implicaciones educativas que deban ser inducidas. Sin limitarse a la «cubierta externa» del currículo (enunciados formales oficiales o material curricular empleado), el potencial moral intenta aprovechar los contextos y situaciones presentadas para la educación en valores. La educación en actitudes y valores puede ir —de este modo— unida a la enseñanza de la respectiva Área, no sólo como contenidos en todos los bloques temáticos, sino como formas de actuar en la enseñanza que acompañan contextualmente a los contenidos trabajados en clase. Se trata de promover un conjunto de

actitudes valiosas moralmente, a partir de las múltiples posibilidades que ofrece la clase y pasillos. Entonces las actitudes no cambian cuando se pasa a otra unidad didáctica (porque han cambiado los contenidos conceptuales), son las *formas mismas* de trabajar los contenidos las que promueven el desarrollo moral. De este modo el potencial educativo del currículo puede desarrollarse en un doble nivel:

(a) Con motivo de los contenidos que están siendo objeto de enseñanza/aprendizaje; y

(b) Como el conjunto de posibilidades que la relación e interacción social de la clase ofrece para una educación en actitudes y valores.

Una oposición entre Áreas disciplinares y temas transversales no llevaría muy lejos. R.S. Peters (1982) plantea si hay un enfrentamiento entre un enfoque centrado en las disciplinas escolares y el que se propone el desarrollo personal del niño/a como personas, y si la manera de abordar la educación centrada en una materia resulta artificial y —a la vez— un obstáculo para este desarrollo personal. Si bien cada modo de experiencia disciplinar es diferente, el desarrollo personal se tiene que manifestar en cada uno de ellas; *«el desarrollo personal* –señala– *no es diferente del desarrollo dentro de los diversos modos de experiencia; más bien consiste en el desarrollo de cualidades mentales que son ejercidas en esos modos de experiencia»*. Lo que hace educativa una acción docente no es tanto lo que consigue como resultado, sino los valores educativos que pone en juego. Por eso más que pretender que los alumnos aprendan unos contenidos actitudinales o unos temas transversales, la cuestión está en desarrollar unas actividades de enseñanza–aprendizaje que ya tienen implícitos dichos valores y, por eso mismo, son intrínsecamente educativas. El desarrollo moral de la personalidad del alumno está relacionado «con la *forma* en que nosotros realizamos diversas actividades».

11.

TRANSVERSALIDAD Y VALORES EN SECUNDARIA

Nuestro propio contexto social y cultural ha generado problemáticas sociomorales que se salen de la estricta especialidad, de las que no pueden dejar de hacerse eco las Áreas disciplinares tradicionales: Educación intercultural, educación ambiental, educación del consumidor, educación para la salud, etc. La educación en valores y temas transversales obliga a que los saberes disciplinares de las áreas tengan un sentido amplio como para que, de modo coordinado, acojan las problemáticas sociales y morales que viven los alumnos. Esto plantea cómo conjugar, en la organización de los contenidos, la lógica de las Áreas con los problemas sociomorales.

Muchos profesores y profesoras han percibido —con razón— que nos encontramos ante dos concepciones del currículo, que debían coimplicarse. Por una parte, los contenidos de las Áreas estructuran verticalmente el tiempo y el espacio escolar. Por otra, se apela a «otros» contenidos que contribuyan a educar a la ciudadanía. Todo ello en un contexto social donde educar para una vida deseable se enfrenta con los valores neoliberales dominantes. Reconociendo los problemas organizativos y curriculares que tiene en la práctica una adecuada conjunción, una parte del profesorado entiende que hay oposición entre ambas dimensiones, mientras para otra se trata de dar un sentido de globalidad a la enseñanza del campo disciplinar, no olvidando la interrelación compleja (social y natural) que mantiene con los restantes. Brevemente se van a reseñar algunos de estos problemas y a proponer vías de solución.

En primer lugar, en Secundaria, es preciso partir de la realidad interna de los Institutos, donde los contenidos disciplinares son el principal organizador de la vida profesional. Los profesores y profesoras de Secundaria son profesores de *algo*, y esa matriz disciplinar condiciona los modos de ver y hacer, distintivo entre unas Áreas/materias y otras. La propia división por Departamentos representa una *cultura profesional* propia de estos centros. Por eso mismo, cambios que afectan a la reorganización o integración de materias escolares, al incidir en un elemento central de su propia identidad profesional, generan la lógica resistencia. Hay —entonces— que preservar los aspectos positivos que la especialización profesional ha tenido, pues la mejora no sucederá alimentando la crisis de la identidad, forjada en un largo proceso de trayectoria profesional. En su lugar, se trata de *ampliar la profesionalidad* de partida, al reafirmar la función educativa y entender la enseñanza como una tarea colegiada, donde las diferencias entre departamentos más que provocar déficits de aprendizaje en los alumnos lo enriquezcan.

Las demandas actuales de que el profesorado de Secundaria —además de las competencias profesionales en una Área de conocimiento o campo disciplinar— deba asumir un compromiso personal en la educación de alumnos y alumnas para la formación integral de sus personalidades, son —en ocasiones— percibidas más como una amenaza que como una oportunidad de ampliación de la profesionalidad. En la medida en que, con la formación recibida y desde la práctica docente que ha forjado su propio saber profesional, no puede responder a las nuevas exigencias y funciones, suscita una crisis, que –en ocasiones– está siendo percibida como una cierta reconversión profesional.

Cuando los docentes ven cuestionada su anterior función, no logrando encajar las

nuevas solicitadas, sienten una pérdida de control sobre su práctica docente, provocando —en lugar de un mayor compromiso con la institución— redefiniciones estratégicas en el ejercicio de la profesión o afloran mecanismos psicológicos de defensa, que compensen la creciente pérdida de control de la propia práctica. Los nuevos roles y funciones que se demandan al profesorado, representan —sin duda— un *desafío* para la tarea docente, ante la inhibición de otros agentes en la socialización primaria, pérdida de un consenso social sobre la función de la escuela y la cultura a transmitir, deterioro de la autoridad moral del profesorado, valoración social de la tarea educativa, o cambios en las relaciones entre profesor y alumnos.

Reclamar que el profesorado incorpore a su práctica docente la dimensión de formación en valores, debe —en su lugar— ser visto y presentado como una *ampliación de las competencias profesionales*. No siendo una salida razonable buscar en la especialidad disciplinar un refugio firme de la profesión docente, la ampliación de dicha profesionalidad exige entrar en aquellas dimensiones valorativas y actitudinales que puedan responder a una educación acorde con las demandas actuales. Por eso, en lugar de un modelo aditivo de profesional que, además de experto en contenidos, debe unir la dimensión de educador moral; la profesionalidad docente ampliada incluye un conjunto de competencias propiamente educativas, que son –y han sido en los mejores ejemplos– constitutivas del ejercicio de la profesión.

Partiendo —por ahora— de nuestra realidad, e intentando acercarse a lo deseable, para que no queden —especialmente en Secundaria— como responsabilidad de todos y de ninguno, ni como un baño de infusión que embellece las áreas, exigen una *propuesta curricular específica* planificada, no ocasional o esporádica. Sin tomarlos como nuevas materias, la cuestión es cómo organizar —a nivel de centro, ciclo o área— el currículum en torno a ámbitos de relevancia cultural para dar una funcionalidad moral y social a la educación, al tiempo que «transversalizar» las áreas. Ya se ha señalado anteriormente algunas líneas de articulación. Todo depende, en último extremo, de cómo se establezca su enseñanza, se incardinen en el Proyecto de Centro y el grado de consenso y compromiso alcanzado.

Un problema para el desarrollo curricular de los temas transversales, que se suele señalar entre el profesorado de Secundaria, es plantear nuevas temáticas ricas educativamente, sin contemplar espacios y tiempos específicos para ello, que están asignados a las áreas y materias disciplinares. Se ha resaltado, como ya hemos señalado, que no se trata de nuevos contenidos, sino de dar una nueva dimensión educativa a los contenidos habituales. Pero si los temas transversales exigen conocimientos conceptuales o procedimientos propios, y no son sólo actitudes que los acompañan, para que no queden con una situación marginal, parecerían requerir —como argumentan algunos profesores— espacios curriculares propios. El componente cognitivo —según muestra tanto la teoría de las actitudes como la psicología del desarrollo moral— se relaciona con las actitudes, por lo que la formación en valores y actitudes se apoya en componentes conceptuales. De ahí que, en determinados momentos, exijan espacios curriculares, que el profesorado, departamentos y centros deberán planificar dentro del desarrollo curricular de las áreas. También sobre esto, se ha apuntado algunas formas con mayor o menor grado de integración.

Así como en Primaria las propuestas de un currículum integrado, mediante el tratamiento globalizado de los contenidos, son el mejor modo para incluir curricularmente los temas transversales; en el contexto organizativo y curricular de los Institutos la globalización presenta limitaciones internas. En Secundaria globalizar ha de ser entendido más como una

actitud de dar un enfoque complejo a las disciplinas/áreas, que posibilita una comprensión amplia del campo, lo que incluye sus implicaciones sociales y morales. Al ampliar el círculo de relaciones, tanto con las restantes materias que configuran el currículum escolar (interdisciplinar), como —sobre todo— funcionalmente con el entorno natural y social, necesariamente se está provocando un tratamiento integrado y transversal de los contenidos. La mayor afinidad de unas Áreas (Ciencias de la Naturaleza; Sociales, Geografía e Historia) para incluir en sus propios contenidos dimensiones transversales, frente a la dificultad inicial para trabajarlos en otras (Matemáticas), no obsta para ser una tarea conjunta, donde las Áreas son medios para comprender el mundo y no un fin en sí mismas. El sentido de la formación transversal en Secundaria consiste, además de la labor conjunta de Centro, en dar una dimensión amplia al conocimiento de modo que, al diluir las fronteras estrictamente académicas, atienda y se haga eco de las problemáticas sociales actuales.

Esto conlleva que enseñar educando en la transversalidad no se reduciría a considerar los aspectos éticos o a sacar algunas implicaciones morales de los contenidos tratados, que suele —además— ser percibido por el propio alumnado como un agregado un tanto colateral. Afectaría, más radicalmente, a organizar cíclicamente los contenidos y la enseñanza, en el que se muestren las múltiples relaciones. Así, cuando se habla de «transversalizar los transversales», se apunta a posibilitar una comprensión global del mundo natural y social. Al educar transversalmente, por ejemplo en educación ambiental, además de poner de manifiesto la interrelación de variables que intervienen, se analizan las consecuencias imprevistas que puede tener tomar determinadas decisiones; por tanto se abandona un enfoque centrado en la vida concreta del individuo, para educar en la complejidad.

Y es que educar en la transversalidad es enfocar de un modo *complejo* la comprensión del mundo (Yus, 1997), que supere la división actual de los conocimientos disciplinares, manifiesta en la propia estructura organizativa y horaria de los centros. Si desde una tradición analítica se ha entendido pensar como separar, dividir o eliminar las interrelaciones; de acuerdo con un paradigma emergente en diversos campos del pensamiento, los problemas son interdependientes, en una «nueva alianza» de la vida y naturaleza. La progresiva «*complejidad*» del pensamiento actual, que dice Edgar Morin (1994), va imponiendo pensar —de modo entrelazado— más allá de la organización disciplinaria de los conocimientos, por lo que la educación debe dirigirse a «cómo adquirir el acceso a las informaciones sobre el mundo y la posibilidad de articularlas y organizarlas. Pero para esto, y para conocer y reconocer así los problemas del mundo, se impone (...) un pensamiento del contexto y de lo complejo».

Por eso, cabe ver la transversalidad como parte de un movimiento más amplio de recomposición del modelo analítico heredado de la modernidad, donde se busca la interrelación y complejidad del conocimiento (Yus Ramos, 1997). En lugar del análisis que aísla y diferencia, una visión de globalidad es el mejor enfoque de la transversalidad. De este modo, la globalización, en lugar de limitarla a una técnica o estrategia didáctica, sería aprender a relacionar y comprender críticamente la realidad como una totalidad. Una manera diferente de percibir la realidad, releer con «gafas transversales» (Adarra, 1997) los saberes disciplinares, debe implicar un cambio de sensibilidad para inscribir el currículo escolar en un contexto que no olvide los «ruidos de fondo» de nuestros problemas sociales, lo que difumina los límites del conocimiento disciplinar. Lo importante es la perspectiva desde la que se aborda: los mismos contenidos pueden ser abordados desde un aprendizaje más global y comprometido con la realidad social en la que vivimos.

El objetivo último de la transversalidad es —entonces— proporcionar una comprensión crítica e interrelacionada de la realidad, formativa por su carácter humanista, donde el conocimiento de los conocimientos disciplinares se hace desde su complejidad/globalidad. Se aprende a relacionar los conocimientos aportados desde cada disciplina, buscando relaciones entre hechos naturales, fenómenos sociales y motivaciones personales. El profesorado, al complejizar el conocimiento de su disciplina, necesariamente lo interrelaciona con otros ámbitos. Al ampliar el círculo de relaciones, tanto con las restantes materias que configuran el currículum escolar (interdisciplinar), como —sobre todo— funcionalmente con el entorno natural y social, necesariamente se está provocando un tratamiento integrado y transversal de los contenidos. Este reenfoque permite una solución alternativa a moralizar en exceso los contenidos habituales, que suele habitualmente quedar como algo superficial (es decir, sobre el papel).

En este sentido, más allá de una «novedad» en los contenidos curriculares, la transversalidad se inscribe como parte de un movimiento más amplio de interrelación y complejidad del conocimiento. Si el paradigma dominante en el conocimiento científico ha sido el análisis y la determinación causal, ahora —reformando el pensamiento heredado— se impone el método de la complejidad, que posibilite contextualizar y globalizar. Como dice Edgar Morin (1996), ahora presidente del comité científíco para la Reforma de los contenidos en los Liceos franceses,

> *« Por muy difícil que resulte, hay que intentar conocer los problemas clave del mundo so pena de imbecilidad cognitiva. Y ello es tanto más imperioso cuanto que hoy día el contexto de cualquier conocimiento político, económico, antropológico, ecológico, es el mundo mismo. La era planetaria exige situar todo en ese contexto planetario. El conocimiento del mundo como tal se ha convertido en una necesidad a la vez intelectual y vital. Es un problema que se plantea a todo ciudadano: cómo tener acceso a las informaciones sobre el mundo y adquirir la posibilidad de articularlas y organizarlas. Para tener esa posibilidad hace falta una* ***reforma del pensamiento****».*

12.

LA EVALUACIÓN DE VALORES Y ACTITUDES

La evaluación en el ámbito de las actitudes y valores constituye uno de los «puntos oscuros», más necesitado de clarificación. Muchos profesores y profesoras se plantean serias dudas tanto sobre su sentido como sobre los modos de llevarla a cabo. La evaluación constituye un elemento central, no sólo porque desde la perspectiva de los destinatarios *«lo que no se evalúa, se devalúa»*, sino —sobre todo— debido a que su evaluación concentra y es expresión de todos los problemas de la educación en este ámbito. Además de la cuestión metodológica (estrategias o procesos sobre cómo evaluar esta dimensión), los problemas provienen de hacia dónde debe dirigirse prioritariamente la acción educativa y su (posterior) evaluación (Bolívar, 1995). Este último capítulo pretende clarificar dichas cuestiones y situarlas en un contexto en el que adquieran sentido.

La evaluación en este ámbito, en nuestra modernidad tardía, es ciertamente una cuestión controvertida. La evaluación de valores y actitudes, como juicio informado sobre lo que se ha pretendido y conseguido, si bien requiere el empleo de un conjunto de técnicas/estrategias específicas; adquirirá mayor significado a medida que sea un conjunto de prácticas compartidas, congruentes con un compromiso por promover un tipo de educación, que ganará sentido en la medida en que pudiera inscribirse en un contexto «comunitario» del propio centro, de la llamada «comunidad escolar» y, más allá, de la comunidad social.

¿Se puede/debe evaluar las actitudes y valores?

Situar el sentido de una evaluación de valores y actitudes, es dependiente de la existencia previa de una acción educativa en esa dimensión, donde lo que estamos evaluando es justo la incidencia que han tenido las acciones desarrolladas. En caso contrario, la evaluación lo sería de actitudes previas, procedentes del medio social y familiar. Normalmente las actitudes y valores que, por socialización (familia, grupo de iguales, contexto social, etc.), los alumnos traen al Centro escolar, y su valoración como «excelencia» (buenas/malas), coincide —en gran medida— con las practicadas habitualmente por determinados grupos sociales culturalmente dominantes. Evaluar estas actitudes, no fruto de la acción educativa, acentuaría —en último extremo— su papel discriminador en aquellos alumnos que no pertenecen a dichos grupos sociales.

En su lugar, el sentido de una evaluación inicial, con fines diagnósticos, es conocer aquellos factores del medio (*entornos sociales de aprendizaje*) que están en la base de los valores y actitudes que poseen los alumnos y alumnas. Contribuye tanto a orientar las acciones educativas más adecuadas, como a advertir de sus límites socioambientales. La evaluación de alumnos/as, en este sentido, no se limita al contexto mismo del aula y del centro, incorpora variables que están afectando al desarrollo personal, social y moral. El propósito de la evaluación inicial es —entonces— ser consciente de dichas actitudes y valores vividos en el medio sociofamiliar, para «ajustar», en la medida de lo posible, la acción educativa.

Además, cuando un equipo educativo o departamento se propone como contenidos y

objetivos aspectos actitudinales y valorativos en una formación integral (autonomía personal, relación interpersonal, o inserción social), es obvio que supone que pueden ser modificados como consecuencia de la enseñanza, y entonces resultaría necesario juzgar y estimar (es decir, evaluar) en qué grado y sentido lo han sido, por todas las razones en que se precisa en educación la evaluación. Cuando se han desarrollado un conjunto específico de prácticas y acciones, se trata de revisar en qué medida dichas prácticas están logrando o no aquello que se pretende, en qué aspectos convendría variar, y en qué otros se imponen —inevitablemente— las actitudes y valores del entorno sociofamiliar. Por ser difícil que esto se puede traducir en una calificación individual, no le resta legitimidad a las acciones educativas desarrolladas, ni tampoco a la necesidad de valorarlas.

La evaluación, en la escolaridad obligatoria, debe tener más una función reguladora del proceso de enseñanza–aprendizaje, que de calificación del alumno: apreciar, obtener y proveer información para la toma de decisiones oportunas. De acuerdo con un enfoque actual ampliamente predicado por la literatura pedagógica —aunque no siempre practicado— la evaluación no debe limitarse a una medición de estados finales o resultados conseguidos por el alumnado; su función principal se sitúa tanto en el diagnóstico como en proporcionar elementos de información sobre los procesos, que posibilite una reflexión sobre la práctica, en orden a su mejora. Conviene —entonces— primar la evaluación del progreso del grupo, más que de la personalidad individual, y la labor del aula/centro en la construcción y articulación de valores, más que en valores previos.

Es cierto que partimos de una tradición, materializada en prácticas habituales, en que la evaluación se refiere a valorar —en determinados momentos— los resultados conseguidos por cada alumno individualmente; por lo que redirigirla a los procesos desarrollados supone un cambio en la manera de concebir la evaluación por el profesorado. Pero, cuando el objetivo de la educación es la formación integral de la ciudadanía, la función de la evaluación cambia. Además, en una escuela comprehensiva, que pretende integrar la diversidad sociocultural y diferencias individuales, la evaluación no debe tener una función discriminatoria o clasificatoria. Si es necesario educar en valores y actitudes, y —por tanto— evaluar la acción desarrollada, esto no implica pretender medir las actitudes y valores, para clasificar a los alumnos, según grados de excelencia/etiquetado. Se trata de generar un conjunto de significaciones que puedan volver inteligibles los procesos educativos, para señalar dónde incidir o reajustar los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Principios–guía en la evaluación de este ámbito

La dificultad de establecer criterios de evaluación, no obstante, es evidente. Así, los currículos oficiales introducen contenidos de actitudes y valores, que luego —como los profesores reconocen— no aparecen suficientemente recogidos en los *criterios de evaluación*, que se refieren en su mayor parte a contenidos conceptuales y a procedimientos, muy pocos a actitudes y valores. Cuando llega la hora de especificar criterios, al menos a nivel general, el campo de las actitudes no se deja fácilmente atrapar en estipulaciones concretas. Esto puede dar la impresión de que los fuertes acentos valorativos, formulados en los objetivos generales de Etapa, cuando llegan a la determinación final se ven *corrosionados* hasta parecer irrelevantes a este último nivel. Para situar adecuadamente el sentido de la evaluación de este ámbito (Bolívar, 1995) se podrían establecer un conjunto de «principios de procedimiento» como los siguientes:

1. La evaluación, en este ámbito, tiene como función prioritaria la *mejora de la acción educativa desarrollada*. Cuando un profesor/a o centro ha asumido dentro de su acción educativa una educación en valores, la evaluación —en este caso— consiste en *autorrevisar* si lo que se está haciendo es lo que se había propuesto, qué elementos hay que variar o cambiar, incidir de nuevo, etc. Más que dirigirse a evaluar, en el sentido de juzgar, el progreso moral de los alumnos; se tiene que focalizar en el propio proceso educativo de enseñanza a nivel de aula y centro.

2. Se requiere ir determinando —a nivel de aula, departamento/ciclo y centro— aquellos valores, traducidos en actitudes y normas, modos de relaciones y formas de hacer y proceder, que —como objetivos— puedan servir como *guías de la acción educativa y como criterios de la autorrevisión de dicha acción*. Si no existen tales propósitos iniciales, mejor si son compartidos, también la evaluación puede parecer fuera de lugar; por lo que se puede ir aplazando hasta tanto se vaya logrando un acuerdo y acción en dicha dirección. Esta revisión de la acción desarrollada no conlleva, en principio, una evaluación individual de los alumnos/as, aunque no la excluye.

3. De entrada está descartada cualquier posible calificación moral de los alumnos, lo que implicaría desorientar todo el proceso de educación en valores, si es que en este caso pueda haber existido. Evaluar aquí es *juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que se han tratado de promover*, no para calificar, sino para planificar qué nuevas acciones sería conveniente llevar a cabo. Es preciso cuidar los formatos de evaluación, y –sobre todo– la difusión y uso de los informes de evaluación, para que cumplan dicha finalidad educativa, y no sean tergiversados.

4. En este ámbito es prioritario y más relevante que el *qué* evaluar o el *cómo* hacerlo, plantearse –a nivel de ciclo, departamento o centro– *para qué evaluar*. En el campo de valores y actitudes la *función formativa* de la evaluación es casi exclusiva. Evaluar actitudes y valores es apreciar y enjuiciar el valor educativo que están teniendo los procesos y acciones que se están desarrollando en el aula y centro. Por eso, sin desdeñar evaluar resultados provocados en el pensamiento y actuaciones de los alumnos y alumnas, éstos son —más bien— tomados como indicadores del valor educativo que tienen las propias tareas y actividades desarrolladas.

5. Al hablar de evaluación parece que está dirigida, por más que empleemos una concepción amplia, al alumnado. Pero debido a que esta dimensión, más aún que en otras, es muy dependiente de los procesos de enseñanza puestos en juego, la evaluación no puede estar limitada a la actividad y actitudes que parecen mostrar los alumnos. Paralelamente debe tomar en cuenta todos los aspectos relacionados con las *condiciones y modos* como se han desarrollado dichos procesos educativos: clima y atmósfera moral del centro, normas de convivencia, ambiente del aula, pertinencia de las actividades de enseñanza diseñadas, de los materiales y recursos empleados, de las formas de organizar la clase, acción conjunta de los profesores, etc.

6. La evaluación de valores y actitudes ha de estar necesariamente *integrada* tanto en el conjunto de la labor educativa llevada a cabo, como en la apreciación global del progreso educativo del alumno. La distinción tripartita de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), aún cuando señale formas diferenciales de enseñanza y evaluación, *no debe significar que cada tipo de contenidos pueda tener una calificación diferenciada*. Si así fuera se habría roto, de principio, con el planteamiento global educativo que se decía pretender. A

menudo las actitudes (normalmente restringidas a los grados de implicación con las tareas de clase) se evalúan dependiendo de los contenidos cognoscitivos del área, subiendo o bajando en alguna medida la calificación (en algunos casos con un tanto por ciento acordado por el departamento), según el grado de esfuerzo o desinterés mostrado. Siendo un primer paso, se tiene que ir tendiendo a darle el sentido global indicado.

7. Dentro de las diversas dimensiones que se han distinguido en el campo de los contenidos de actitudes y valores, los «valores morales generales», no serían objeto de evaluación individual sino de revisión de acción conjunta de los profesores. Sin embargo, hay una dimensión, asimilable a motivación e interés por los contenidos del área/materia, como son *las actitudes en relación con el campo de conocimiento*, que tienen su nivel propio de enseñanza y evaluación, sobre todo en la Educación Secundaria; que no presentan algunos de problemas anteriores, precisamente por estar vinculadas directamente con los conocimientos. Estas actitudes internas a los contenidos de las áreas, de hecho, todo buen maestro/a las enseña y evalúa.

Preguntas como *«¿voy a aprobar en matemáticas por tener una actitud de solidaridad con los pueblos del Tercer Mundo?»*, o *«¿en qué casilla le pongo la nota de «actitudes de tolerancia?»*, están mal planteadas. Efectivamente las actitudes de solidaridad no tienen que ver con el progreso en matemáticas, ni la actitud de tolerancia —en principio— tiene que ser expresada en el correspondiente boletín informativo (al menos si no existe una implicación fuerte de la familia); pero eso nada resta a que el profesorado deba preocuparse por promover actitudes de solidaridad o a hacerlos más tolerantes. Por el contrario, la actitud de interés por la materia, o —mejor— de una actitud propia del campo de conocimiento (por ejemplo, *interés por la lectura*), no plantea estos problemas de integración en la evaluación de dicho campo.

Otro caso: «Después de haber desarrollado un conjunto de tareas sobre coeducación, un alumno sigue defendiendo que el papel de la mujer es el cuidado de la familia y que debe permanecer en casa». ¿Cual es el sentido de la evaluación aquí?. Evidentemente no es darle una nota, que –al final– tiene reconocido constitucionalmente la libertad de pensamiento e ideologías, tampoco ver si ha razonado bien su actitud machista o es tolerante con la ideas de los demás. El sentido de la evaluación es valorar qué incidencia ha tenido las actividades desarrolladas, lo que incluye ver que las influencias socioambientales, que al final pueden seguir prevaleciendo. Pero aún cuando pocos alumnos, tras las actividades, hubieran cambiado de actitud, no le restaría legitimidad a tratar la igualdad entre los sexos en la escuela.

Sin duda, a efectos prácticos, el principal problema de la evaluación de las actitudes y valores es cómo lograr integrarla en las dimensiones cognoscitivas y de procedimientos. La no congruencia entre actitudes y resultados cognoscitivos ha sido largamente constatada por la investigación y en la acción diaria docente, por lo que —a veces— suele parecer natural disociar ambas dimensiones, y —en el mejor de los casos— otorgar un determinado porcentaje (siempre menor que a los restantes aspectos) en la evaluación global. Haber situado formalmente el campo de las actitudes y valores como contenidos de toda enseñanza, al mismo nivel que los restantes, debiera significar que han de ser evaluados de manera global e integrada. Una cosa es que para cada campo de contenidos puedan ser más adecuados unos instrumentos de evaluación que otros, o que su reflejo con valoraciones distintas en el cuaderno del profesor/a pueda ser útil para saber en qué dimensiones requiere

tomar medidas, y otra que se la evaluación global en el boletín sea diferenciada. No obstante este peligro se convierte en realidad cuando los informes y boletines oficiales están «formateados» con cuadros correspondientes en cada dimensión.

Una evaluación «integradora» significa —pues— no separar aspectos conceptuales de los actitudinales, toda la labor educativa es juzgada de modo integrado, de acuerdo con los objetivos generales de la Etapa, adaptados en el Proyecto curricular. De acuerdo con lo anterior, la división de ámbitos de contenido puede tener la virtualidad de señalar grandes campos de actuación que deban estar presentes conjuntamente, aunque con distinto grado de incidencia en cada caso concreto, en la enseñanza; al tiempo que cada uno requiere diversas estrategias de enseñanza y formas de evaluación. Pero no debiera inducir a que todos los contenidos se tengan que dividir en tres categorías, ni a que se exprese la valoración de cada ámbito de contenidos de modo diferenciado. Más bien apunta a hacer reflexionar al profesorado sobre las diferentes dimensiones de los contenidos, y —en consecuencia— decidir si un determinado contenido que trata de enseñar, debe enfocarlo y presentarlo preferentemente con el objetivo de promover una actitud o el aprendizaje de un proceso, y pensar qué estrategia metodológica sería más coherente con dicho enfoque.

Por eso, el problema de la evaluación de este ámbito es, más bien, el compromiso compartido por revisar la práctica educativa. El horizonte último de la evaluación en este ámbito apunta a examinar/revisar críticamente, de modo colegiado en el ciclo, departamento y centro, los aspectos organizativos, de relaciones sociales y contextos en el aula–centro que están favoreciendo una determinada educación en valores.

Finalmente convendría recordar que la evaluación en sí misma, no ya sólo como autoevaluación por el propio grupo-clase, es ya una educación moral. Tanto el modo como se practica, como las formas que adopta su comunicación (a los alumnos, pero también a los padres y profesores), puede ejercer una función formativa, o —por el contrario— deformadora de la realidad, que en nada contribuya a la implicación y mejora del proceso educativo.

Delimitación de objetivos, criterios e indicadores de evaluación

La evaluación–en–la–acción se asienta, al menos, sobre dos pilares importantes: lo que pretendemos evaluar, que se especifica en algún tipo de criterios, en función de los objetivos que debidamente concretados se han delimitado; y algunos «indicadores» que permitan ver en qué grado está progresando o se ha alcanzado lo que se pretendía. No hay criterios de evaluación independientes de las metas e intencionalidades del proceso educativo, aunque fijar éstos (y concretarlos en *indicadores*) pueden servir para orientar el proceso y actividades desarrolladas. Así un objetivo de Primaria como «*describir la propia manera de ser e identificar los rasgos de conducta y actitudinales que favorecen o dificultan la convivencia*», se especificaría en indicadores tales como: Es capaz de describir su manera de comportarse; identifica y explica los comportamientos personales que pueden provocar conflicto en su relación con los otros; conoce, y es responsable, los comportamientos y actitudes que favorecen la convivencia.

Las capacidades definidas en los objetivos del Proyecto curricular (Etapa, Ciclo o Área) son el referente básico de la evaluación. Por tanto, poder determinar los criterios de evaluación dependerá del grado en que se haya cuidado la

> determinación, realista y concreta, de los objetivos. Aquí no entendemos los «indicadores» como rendimiento en resultados cuantificados, sino como *guías para la observación de acciones, capacidades, valores o actitudes*. En esa medida los indicadores traducen a nivel fácilmente observable los objetivos fijados. Es tarea del profesorado de cada ciclo (Infantil y Primaria) o Departamento (Secundaria) ir concretando dichos objetivos en su programación didáctica y determinando los criterios e indicadores de evaluación. Un objetivo de Secundaria como «*participar con el tutor y el resto de compañeros en la elaboración de normas de convivencia y de trabajo escolar*», se convertiría en indicadores tales como: Manifestar una actitud de compromiso y participación orientada a mejorar la convivencia en el seno del grupo–clase; hacer aportaciones realistas y factibles en relación a las cuestiones que se desean modificar en el ámbito escolar; o intervenir en la organización de actividades colectivas que supongan alguna utilidad para el conjunto del Instituto.

Debido a que, como ya se ha visto, los contenidos de valores y actitudes, tienen tres componentes (cognitivos, afectivos y comportamentales) la evaluación debe dirigirse a los tres. Una actitud de cuidado y conservación de la naturaleza tiene un componente cognitivo de creencias, de sensibilidad, o de acciones, que se manifiestan en el campo conceptual y en los procedimientos manejados. En otro caso se puede ver si el alumnado conoce los derechos humanos relativos a la igualdad de las personas (cognitivo), aunque al tiempo debiera importar el grado en que los asumen (afectivo), y están dispuestos a actuar en consecuencia o defender su cumplimiento (comportamiento). Un determinado comportamiento o actitud puntual adquiere sentido inscrito en un proceso, que nos informa de cómo las capacidades o actitudes se van desarrollando.

Por otra parte, siendo el objetivo principal de la educación en este ámbito el desarrollo de personal de cada alumno/a, y —por tanto– partimos de la singularidad como persona de cada alumno y alumna, los criterios decididos deben ser aplicados de modo diferencial, adaptándose a la situación de partida. Es por esto por lo que la evaluación de actitudes tiene que ser enfocada como un proceso, que valore el inicio, el desarrollo y el estado actual. El propio progreso del alumno es el marco de referencia, en lugar de unos estándares u objetivos predeterminados de antemano, al margen de la consideración de cómo se ha llegado a ellos.

No obstante, también importan los criterios acerca de los grados de desarrollo que parecen haber conseguido. La observación de procesos y resultados no se hace desde el vacío, es preciso un «ojo ilustrado», como se ha dicho con una buena metáfora, por aquello que se va observar. Para ello se requiere *construir «indicadores»* que, a modo de criterios, van a servir para valorar los grados en que se poseen. Estos instrumentos a menudo consistirán en un elenco de las actitudes más significativas — de acuerdo con los valores determinados en los objetivos— para ver en qué grado (bajo, medio, alto) son poseídas por cada alumno ante las situaciones que se planteen o vivan en clase. Así una actitud como «*participación responsable en la toma de decisiones del grupo aportando las opiniones propias y respetando las de los demás*», puede ser observada en diferentes grados (siempre, habitualmente, algunas veces, nunca; o muy alta, alta, media, baja, muy baja).

En las actitudes propias de la materia (por ejemplo, «interés por aumentar la competencia y habilidad motrices» en Ed. Física) o hacia clase («participación e interés en las actividades desarrolladas») pueden ser útiles emplear determinadas escalas. En otros casos se

puede recurrir a instrumentos de medida de actitudes existentes que, por proceder de un diferente contexto socioescolar o dirigirse a dimensiones que no son las que interesan prioritariamente, precisan una adaptación. El grupo de profesores debe decidir si, además de los procedimientos informales, es conveniente emplear algún instrumento estandarizado (construido o ya existente), según los datos que interesan para reflejar la situación o iniciar la autorrevisión.

Métodos y técnicas de evaluación

En ocasiones, cuando se piden instrumentos «fiables», se desea poder transferir la resolución del problema de evaluar los valores y actitudes a determinadas técnicas que pudieran proporcionar los resultados objetivos deseados. Pero ninguna técnica, por muy estandarizada que sea, puede tornar «objetiva» la evaluación, o eximir de la necesaria responsabilidad de tomar decisiones, tras el correspondiente juicio reflexivo. En su lugar, se han de tomar los instrumentos como posibles alternativas, que deben ser contextualizados dentro de una determinada práctica que les da sentido.

No obstante contamos con instrumentos y técnicas que pueden proporcionar una información rica y útil, haciendo inteligibles las situaciones educativas. Con su empleo se pretende un cierto equilibrio entre evidencias intuitivas —que normalmente tiene el profesorado— e informaciones sistemáticas, no obtenibles por meras evidencias de observación. Ninguna técnica mejor que, como investigador de su propia práctica, el profesorado sea capaz de hacer apreciaciones acertadas sobre el trabajo de los alumnos, según sus capacidades y conocimientos previos, y la implicación en los tareas desarrolladas. Los métodos y técnicas de evaluación que se puedan emplear son dependientes de los criterios determinados en función de los objetivos pretendidos, que serán los que aporten el sentido y la forma dada a la evaluación.

El proceso de aprendizaje no es independiente del propio proceso de enseñanza. Por eso, si la evaluación formativa no debe estar situada al final del proceso sino inmersa en él, los métodos, técnicas o estrategias de evaluación, son —al tiempo— métodos de enseñanza. En este sentido las posibilidades de observación para conocer el progreso en actitudes y valores dependerán de la propia metodología empleada para su aprendizaje y de las oportunidades proporcionadas para dicha manifestación: actividades grupales dentro y fuera del aula, situaciones que faciliten la resolución de problemas, distribución de tareas y responsabilidades, etc.

La evaluación se convierte en un elemento de investigación del proceso de enseñanza, orientada a la mejora curricular y profesional de los profesores; para lo que se requiere una metodología cualitativa que pueda captar, mediante datos descriptivos, las interacciones, los procesos y cambios –no siempre previstos– en el momento que se producen, y que permita comprender y valorar los progresos.

El *Cuadro 6* adjunto se ilustra, en este sentido, algunas medios susceptibles de ser empleados, más o menos preferentemente, según los niveles, propósitos y etapas educativas.

1. Métodos observacionales:

– Escalas/Pautas de observación
– Listas de control
– Registro anecdótico
– Diarios de clase: profesor/a y alumnos/as

2. Escalas y autoinformes:

– Escalas de actitudes
– Sociometría

3. Análisis de las producciones de los alumnos/as:

– Cuaderno de trabajo
– Actividades en el aula
– Trabajos específicos: Investigaciones, informes, ampliaciones o disertaciones.

4. Análisis del discurso y resolución de problemas:

– Entrevistas
– Intercambios orales en el aula
– Debates, asambleas y puestas en común
– Dilemas morales y resolución de problemas
– Relatos/historias de vida

5. Actividades de aprendizaje:

– Comprensión de contenidos y aplicación de procedimientos
– Lectura crítica de textos y cuestiones de la vida cotidiana

6. El centro escolar como principal contexto de educación y evaluación:

– Evaluación del ambiente de aula, y clima de centro
– Un proceso de autorrevisión/autoevaluación por un equipo docente del desarrollo de una acción conjunta en cuestiones transversales.

Cuadro núm. 6. *Medios de evaluación de actitudes y valores*

La mayor parte de estrategias exigen registrar bien las observaciones e incidencias, utilizando —como marco para interpretar los datos o informaciones recogidas— los valores, normas, hábitos o actitudes que se pretendían promover. En función de ellos se han de determinar indicadores, criterios, o pautas de observación, que guíen el propio proceso de observación, informando de cómo los alumnos y alumnas van desarrollando sus conocimientos, valores, capacidades o actitudes.

Cualquier aspecto o dimensión llega a adquirir significado cuando se inscribe en un contexto/situación más amplio de hechos/datos, que le otorga sentido. La recogida de información de diferentes fuentes y momentos debe ser procesada y combinada para posibilitar un juicio acertado sobre el grupo–clase y los alumnos. A esta combinación se le llama técnicamente «triangulación», en la medida que se conjuntan —como en el arte antiguo

de orientación en la navegación— sobre el mismo objeto tres o más ángulos de perspectivas, evidencias o metodologías, proporcionando un marco de referencia más comprehensivo. Así combinar/complementar las observaciones, los resultados de escalas de actitudes, los intercambios orales y otros datos discursivos, para evaluar globalmente, es una forma de «triangular», o lo que es lo mismo de hacer una evaluación más fundamentada.

Información de la evaluación

Las orientaciones oficiales de evaluación han establecido el carácter «continua y global» (Primaria), y «continua e integradora, aunque diferenciada según las áreas y materias del currículo» en Secundaria. La apreciación del grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas o materias no debiera necesariamente implicar —como se ha señalado— distinguir finalmente la evaluación de la adquisición de cada tipo de contenido, pues será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Por otra parte, los padres no tienen por qué entrar en la diferenciación entre contenidos (conceptos, procedimientos, y actitudes) y el valor proporcional de cada uno.

Cambiar las formas de evaluación para, finalmente, no alterar los modos como la evaluación es comunicada, no lleva muy lejos. El informe de evaluación debe ser aprovechado para crear las condiciones y capacitar a la comunidad escolar para comprender y colaborar (padres), tener conciencia de su situación, ayudar y motivar (alumnos), y reajustar los procesos con decisiones informadas (profesorado). La validez de un informe de evaluación vendrá dada en función de su capacidad para ilustrar y mejorar los procesos educativos por parte de alumnos, profesores y padres y madres. Por eso, el tema de las técnicas/fichas de evaluación o de información a los alumnos y familias se subordinan a la función educativa, además de informativa, que se pretende tengan.

A veces, la comodidad de rellenarlo con una sola calificación, puede alterar toda la naturaleza del proceso de evaluación llevado a cabo. La codificación (numérica, alfabética), que se emplea administrativamente, no es el mejor medio Así, si el fin del informe de evaluación es que los padres tengan conocimiento del proceso educativo de sus hijos, y los datos expresados en el Boletín vienen expresados por la letra D (que significa «realizó un desarrollo inadecuado de lo previsto en los objetivos»), no se ve cómo puedan comprenderlo, debido a que desconoce cuáles eran tales objetivos. Los fines previstos no se corresponden —en este caso— con la función real que está teniendo. La valoración de actitudes exige elaborar algunos fichas que incluyan diversos aspectos, o comentarios sobre el proceso seguido o las medidas a tomar, aparte de las entrevistas. No obstante, hacer un informe cualitativo no estandarizado exige una inversión de tiempo del que no siempre se dispone. Por eso es preciso lograr, en cada centro, un equilibrio adecuado entre narración propia de cada profesor, y enunciados estandarizados, que sean expresivos y significativos de cada caso.

En ese sentido la normativa deja abierto que cada Centro docente elabore y emplee el modelo o formato que considere más adecuado tanto para informar al alumnado y familias, como al propio profesorado a través de los Informes de Evaluación Individualizados. Es conveniente, entonces, elaborar un formato que, asumido por el profesorado del centro, pueda dar cuenta de los grados de dominio/consecución de contenidos conceptuales o de procedimientos, y dar una información cualitativa del conjunto de dimensiones educativas. La información versará sobre la evolución de las capacidades propias del alumno o alumna, así como los problemas de aprendizaje detectados y las estrategias de solución que precisen

de la cooperación con la familia. En el caso de la evaluación de valores y actitudes el informe debe incluir alguna descripción narrativa (no sólo numérica o alfabética) del estado o procesos desarrollados.

Referencias bibliográficas citadas

ADARRA, Grupo (1997). *Las gafas transversales. Un reto para los equipos docentes*. Bilbao: Colectivo Adarra.

ARENDT, H. (1996). «La crisis de la educación», en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península, 185-208.

BARCENA, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

BOLÍVAR, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.

BOLÍVAR, A. (1993). *Diseño curricular de Ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de actitudes y valores*. Madrid: Anaya/Alauda.

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.

CAMPS, V. (1996). *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo.

CAMPS, V. y GINER, S. (1998): *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.

CECJA (1992). *Decreto 105 y 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria obligatoria en Andalucía* (B.O.J.A., 20.06.1992).

CECJA (1994). *Orden de 26 de mayo de 1994, por la que se establece el Programa de Educación para la Convivencia Vivir Juntos* (B.O.J.A., 15.06.1994).

CECJA (1996). *Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía* (B.O.J.A., 20.01.1996).

CORTINA, A. (1994). *Ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya/Alauda.

CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Ed.

ELLIOT, J. (1979). «Los valores y el profesor neutral», en D. Bridges y P. Schrimshaw (eds.): *Valores, autoridad y educación*. Madrid: Anaya, 119-137.

FREINET, C. (1975). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.

GILLIGAN, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México:

F.C.E.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Anaya/Alauda.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994a). *Áreas curriculares y temas transversales*. Madrid: Anaya/Alauda.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994b). «Educación ética y transversalidad», *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 10-13.

GREIG, S., PIKE, G. y SELBY, D. (1991): *Los derechos de la tierra*. Madrid: Popular.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE/Graó.

KOHLBERG, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouver.

KOHLBERG, L., POWER, F.C. y HIGGINS, A. (1997). *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

MAIO, G.R. y OLSON, J.M. (1994): "Value-attitude-behavior relations: The moderating role of attitude functions", *British Journal of Social Psychology, 33*, 301-312.

M.E.C. (1994). *Centros educativos y calidad de enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORIN, E. (1996). «Por un reforma del pensamiento», *El Correo de la Unesco*, febrero, 10-14.

OTANO, L. y SIERRA, J. (1994). "Temas transversales: El lugar del centro", *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 22-27.

PEREZ TAPIAS, J.A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática*. Madrid: Anaya/Alauda.

PETERS, R.S. (1984). «La razón y el hábito: la paradoja de la educación moral», en *Desarrollo moral y educación moral*. Madrid: F.C.E., 75-103.

PETERS, R.S. (1982). «La educación y el desarrollo humano», en R.F. Dearden, P.H. Hirst y R.S. Peters: *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea, 464-482.

PIAGET, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971

PUIG ROVIRA, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

PUJOL, R.M. y SANMARTÍ, N. (1995). «Integració dels eixos transversals en el curriculum», *Guix*, 213-14 (julio-agosto), pp. 7-15.

ROKEACH, M. (1977). «Actitudes» (voz), en *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

TAYLOR, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.

TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo (Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna)*. Madrid: Anaya/Alauda.

TEDESCO, J.C. (1996). «Los desafíos de la transversalidad en la educación», *Revista de Educación*, núm. 309 (enero-abril), 7-21.

TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.

TURIEL, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.

YUS RAMOS, R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

YUS RAMOS, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya/Alauda.

***